

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Melanija Mohorić

Poticajno razredno ozračje: elementi uspješnosti poučavanja

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2018.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij

Poticajno razredno ozračje: elementi uspješnosti poučavanja

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Didaktika

Mentor: doc. dr. sc. Petra Pejić Papak

Student: Melanija Mohorić

Matični broj: 0299008174

U Rijeci,
srpanj, 2018.

„Hvala mojoj učiteljici razredne nastave koja mi je pokazala kakva učiteljica želim biti, mojoj profesorici i mentorici koja me svojim primjerom poučila kako takva učiteljica postati i Tebi koja si vjerovala i vjeruješ da ću takva postati.“

„Ne predaje učitelj ono što želi, ne predaje učitelj ono što zna, učitelj predaje ono što jest.“

- Lao Tze

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“

POTPIS:

SAŽETAK

S obzirom na brojnost definicija razrednog ozračja česta su razilaženja u određenju njegovih sastavnica zbog čega se ovim istraživanjem žele ispitati stavovi učitelja o elementima uspješnosti poučavanja koji razredno ozračje čine poticajnim za učenje. Stoga, ovaj rad razmatra sposobnosti učitelja za stvaranje poticajnog razrednog ozračja, učestalost korištenja nastavnih oblika, metoda rada i strategija poučavanja te mogućnost prilagodbe razrednog okruženja kao ključne elemente uspješnosti poučavanja za stvaranje poticajnog razrednog ozračja.

Rad se sastoji od teorijskih koncepata koji obuhvaćaju determiniranje pojma razredno ozračje i navedenih elemenata uspješnosti, a to su kompetentnost učitelja, suvremeno aktivno poučavanje te razredno okruženje. Kao instrument za metodološki dio istraživanja konstruiran je upitnik sastavljen od tri skale (sveukupno 58 čestica) od kojih je svaka predodređena za jedan navedeni element uspješnosti poučavanja. Zaključak sažeto predstavlja cjeloviti prikaz rada koji obuhvaća iznošenje vlastitog mišljenja i stavova o prethodnim i novim spoznajama te prijedlog za moguća nova istraživanja na temu razrednog ozračja.

Ključne riječi: razredno okruženje, poticajno ozračje, kompetentnost učitelja, suvremeno poučavanje

SUMMARY

Given the number of classroom environment definitions, there are frequent variations in the definition of its constituents, which is why this research aims to examine teachers' attitudes about the elements of schooling attainment that make the classroom an incentive podium for learning. Therefore, this paper considers the ability of a teacher to create a stimulating classroom atmosphere, the frequency of use of teaching formats, work methodologies and schooling strategies as well as the ability to adapt the classroom environment as a key element of teaching efficacy to create a stimulating classroom atmosphere.

The paper consists of theoretical concepts that encompass the definition of the concept of the classroom environment and therefore mentioned elements of efficacy, namely teacher competence, proactive contemporary teaching, and classroom environment. As a mechanism for the methodological part of the research, a questionnaire composed of three scales (a total of 58 fragments) has been constructed, each of which is predetermined for one of the mentioned elements of teaching efficacy. The concluding summary is a complete overview of the works that encompasses the presentation of their own opinions and attitudes about the previous and new experiences, furthermore, in the aftermath of the day, a proposal for possible new research on the topic of a classroom environment.

Keywords: classroom environment, incentive atmosphere, teacher competence, contemporary teaching

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. POTICAJNO RAZREDNO OZRAČJE	2
2.1. Pojmovno određenje razrednog ozračja	2
2.2. Sastavnice razrednog ozračja	3
2.3. Istraživanja razrednog ozračja.....	6
3. KOMPETENTNOST UČITELJA	9
3.1. Definicije kompetencija	10
3.2. Kompetencije učitelja.....	11
3.2.1. <i>Pedagoške kompetencije</i>	12
3.2.2. <i>Osobne kompetencije</i>	14
3.2.3. <i>Kompetencije za obrazovnu inkluziju</i>	15
3.3. Samoprocjena za veću kompetentnost	18
3.4. Razredno ozračje kao rezultat kompetentnosti učitelja.....	19
4. SUVREMENO AKTIVNO POUČAVANJE.....	23
4.1. Socijalni oblici rada.....	24
4.2. Nastavne metode poučavanja	25
4.3. Nastavne strategije poučavanja	27
4.4. Kooperativno (suradničko) učenje	29
4.4.1. <i>Kreativne tehnike suradničkog učenja</i>	32
5. RAZREDNO OKRUŽENJE	36
5.1. Prostor	36
5.2. Zidovi	37
5.3. Centri za učenje.....	38
5.4. Tehnologija u razredu	39

6. METODOLOGIJA RADA.....	42
6.1. Ciljevi i zadaci istraživanja	43
6.2. Instrumenti i postupci istraživanja	46
6.3. Uzorak ispitanika	48
6.4. Tijek istraživanja.....	50
7. REZULTATI I RASPRAVA	51
7.1. Deskriptivna analiza distribucije odgovora ispitanika prema mjernim instrumentima.....	51
7.2. Jednosmjerna analiza varijance na skalama s obzirom na neke sociodemografske karakteristike ispitanika	58
7.3. Zaključak analize rezultata.....	76
8. ZAKLJUČAK.....	78
9. PRILOZI.....	80
10. LITERATURA	83

1. UVOD

Promjenama u kurikulumu mijenja se položaj učenika u odgojno-obrazovnom sustavu kojima učenik postaje glavni subjekt u procesu učenja i kreator vlastitog znanja (Petrović-Sočo, 2009). Kako bi se učeniku omogućilo da samostalno spoznaje nova znanja potrebno je osigurati razredno okruženje u kojemu je poučavanje determinirano poticajnim razrednim ozračjem pri čemu ključnu ulogu ima učitelj.

Zbog neprestanih promjena u svijetu obrazovanja dovodi se u pitanje kompetentnost za učiteljski poziv. Brz znanstveno-tehnološki napredak zahtijeva kontinuirani rad na vlastitim kompetencijama radi prilagodbe odgojno-obrazovnog procesa suvremenim promjenama društva. Učitelji samosvjesno iniciraju vlastiti napredak i u skladu s time djeluju odgovorno s ciljem kvalitetnog obavljanja djelatnosti. Kako bi to bilo moguće, nužno je osigurati im autonomiju za samostalno i nezavisno djelovanje koje će pridonijeti njihovom osobnom i profesionalnom razvoju. Za mogući razvoj potrebno im je trajno stručno usavršavanje koje će ih držati u korak s promjenama u društvu (Tischler, 2007). Ono im omogućuje cjeloživotno učenje, a upravo je to ono što trebaju poučiti i učenike jer ih time odgajaju i pripremaju za život. Ova misao prati konstruktivističko stajalište prema kojemu kognitivno znanje ne može biti naučeno već ga se treba sagraditi (Peko i Varga, 2014). Stoga, oblike i metode rada te strategije poučavanja treba prilagoditi mogućnostima i sposobnostima učenika kako bi ih oni samostalno mogli usvojiti. Riječ je o aktivnom poučavanju učenika koje im omogućuje neposredno učenje primarnim osjetilima. Za što kvalitetnije poučavanje, razredno okruženje treba prilagoditi suvremenom poučavanju te ga funkcionalno opremiti. Suradnjom pri uređivanju prostora učionice, učenici i učitelji prostor čine svojim vlasništvom (Meyer, 2005) što će doprinijeti kvaliteti njihova odnosa, ali i pozitivnim osjećajima prema školi od strane učenika (Jensen, 2003).

U radu se determiniraju teorijski koncepti: poticajno razredno ozračje, kompetentnost učitelja, suvremeno aktivno poučavanje i razredno okruženje te se na temelju dobivenih rezultata iz upitnika, određuje doprinos navedenih elementa uspješnosti stvaranju poticajnog razrednog ozračja.

2. POTICAJNO RAZREDNO OZRAČJE

Suvremena nastava u središte odgojno-obrazovnog procesa postavlja učenika. Orijentirana je na njegov cjeloviti razvoj i razvoj njegovih kognitivnih, afektivnih i psihomotoričkih kompetencija pripremajući ga time za cjeloživotno učenje i samostalno življenje. Tijekom nastave niz činitelja utječe na uspješnost odgojno-obrazovnog procesa koji zbog svoje kompleksnosti predstavljaju izazov za istraživanje i proučavanje razrednog ozračja (Obdržálek 2002, prema Kantorová, 2009). Oni osiguravaju preduvjete za uspostavljanje suvremene nastave i aktivnog učenja (Tableman, 2004, prema Anđić, Pejić Papak i Vidulin-Orbanić, 2010), a jedan od najvažnijih među njima je ozračje.

2.1. Pojmovno određenje razrednog ozračja

U literaturi nailazimo na više istoznačnih termina koji se koriste kao zamjena za izraz ozračje. Prema institucionalnoj razini, ono može biti školsko, razredno ili razredno-nastavno ozračje. Razredno ozračje odnosi se na uže procese unutar razreda dok školsko obuhvaća sve razrede u školi te administrativne poslove i one uslužne. Razredno nastavno ozračje je najuži od navedena tri pojma i odnosi se na odnose unutar razreda tijekom procesa učenja (Bošnjak 1997, prema Božić, 2015). U ovom radu determinirat će se i istraživati razredno ozračje te njegovi elementi uspješnosti.

Božić (2015) ističe da stručnjaci za razredno ozračje koriste izraze poput razredna klima, razredna okolina i razredno-nastavna okolina. Na razredno ozračje utječu brojni činitelji odgojno-obrazovnog procesa, a ključni su međuodnosi subjekata nastavnog procesa, učenika i učitelja (Matijević, 1994). Za razliku od termina ozračje, pojam razredne okoline, uz kvalitetu međuljudskih odnosa uključuje i fizičku okolinu. Kvalitetna fizička okolina pospješuje stvaranje razredne kohezije i veće međusobne podrške što rezultira povećanjem obrazovnog uspjeha. Također je važna veličina razreda, odnosno okoline, pri čemu u manjim razredima postoji veća povezanost i prisnost što umanjuje količinu stresnih situacija i poboljšava komunikaciju među subjektima. Razredna klima kao pojam, bliža je ozračju gledajući termine iz pedagoške perspektive. Ona ovisi o odnosima između učenika te učenika i učitelja i kako ti odnosi

utječu na proces učenja.¹ S obzirom na definicije navedenih termina vidljivo je da ne postoje velika razilaženja u njihovim značenjima već da se oni međusobno prožimaju. Definiranjem razrednog ozračja kao skupom čimbenika moguće je obuhvatiti razrednu okolinu te razrednu klimu i odnose subjekata koji ih čine.

2.2. Sastavnice razrednog ozračja

Razredno ozračje moguće je promatrati kroz kvalitetu međuljudskih odnosa, prilagodbu nastavnog plana i programa učeniku te ekologiju školskog okoliša (Relja, 2006). Ono se odnosi na procese unutar razreda, u kojemu učenici sebe doživljavaju kao dio razreda (Bošnjak, 1997, prema Božić, 2015) za vrijeme razredno-nastavnih aktivnosti (Matijević, 1997, prema Anđić, Pejić Papak i Vidulin-Orbanić, 2010). Iz međudjelovanja učenika i učitelja proizlazi učinkovito razredno-nastavno ozračje iz čega se da zaključiti da oni određuju kvalitetu ozračja, ali i da ono utječe na njihovo ponašanje (Anđić, Pejić Papak i Vidulin-Orbanić, 2010; Skibbe, 2012, prema Day, Connor i McClelland, 2015). Polazište za ovo određenje nalazi se u Lewinovoj teoriji polja koja se temelji na međusobnoj povezanosti pojedinca i okoline. Prostor, odnosno polje, u kojemu pojedinac živi podijeljen je na dva međusobno povezana dijela, fizički i psihološki. Promjene u jednom polju izazivaju promjene u drugom (Pečjak, 1983; Zabukovec, 1998, prema Božić, 2015), a za stvaranje pozitivnog i poticajnog ozračja nužno je poznavati okolinu i kontekst u kojemu se pojedinac nalazi (Murray, 1983; Bošnjak, 1997, prema Božić, 2015). S obzirom na povezanost i utjecaj polja jednog na drugo, moguće je odrediti kakvoću razredno-nastavnog ozračja prema kakvoći odnosa učenika i učitelja. Toplo ozračje omogućuje učenicima da se osjećaju ugodno, sigurno i prihvaćeno što ih motivira na suradnju i daljnji napredak u odgoju i obrazovanju. Poticanjem optimizma, vedrine, samopouzdanja, samosvijesti i samopoštovanja, toplo razredno-nastavno ozračje utječe na formiranje učenikove slike o sebi što je podjednako važno kao i njihov intelektualni potencijal. Tableman (2004, prema Anđić, Pejić Papak i Vidulin-Orbanić, 2010) navodi četiri aspekta ozračja koja će omogućiti

¹ Miller, A. i Cunningham, K. (2006). Classroom environment. Pribavljeno 03.06.2018., sa <http://www.education.com/reference/article/classroom-environment/>

stvaranje opuštenog, srdačnog i poticajnog razrednog ozračja. *Ozračje dobrodošlice* za njega predstavlja osjećaj sigurnosti i prihvaćenosti čime se stvara okruženje pogodno za učenje. U takvom ozračju učenici su otvoreni za komunikaciju i interakciju što omogućuje prisutnost *društvenog aspekta*. Jednom kad se učenik osjeća kao dio razreda, odnosno manje društvene zajednice, on razvija osjećaj pripadnosti čime raste njegovo samopouzdanje što Tableman naziva *emotivnim ozračjem*. Sve navedeno osigurava postojanje *stručnog ozračja* koje osigurava učenje i rad. Za razliku od toplog, hladno ozračje otežava prevladavanje prepreka što smanjuje sposobnost objektivnog sagledavanja problema te mogućnost njegova rješavanja (Vlada Republike Hrvatske, Nacionalni odbor za obrazovanje o ljudskim pravima, 1999; Ivank, Mikić i Karabašić, 2012). Slijedi zaključak da je razredno-nastavno ozračje određeno kvalitetom odnosa sudionika nastavnog procesa (Bognar i Matijević, 2005, prema Koludrović i Reić Ercegovac, 2014; Baranović, Domović i Štirbić, 2007) pri čemu s jedne strane kvaliteti odnosa pridonosi učenik, njegove razvojne specifičnosti i okruženje iz kojeg dolazi te u kojemu se nalazi, a s druge strane osobne vrijednosti učitelja te njegovi stavovi prema nastavi i učeniku (Koludrović i Reić Ercegovac, 2014). Odnos učenika i ozračja može se sagledati kroz tri aspekta, a svaki od njih nudi svoje pozitivne, ali i negativne strane. Očekivani obrasci ponašanja mogu biti motivacija za usvajanje poželjnih normi, ali mogu predstavljati i pritisak za postignućem. Za razliku od autoritativnog stava učitelja, uključenost učenika u donošenje razrednih odluka omogućuje učinkovitu interakciju na što ukazuje interakcijski aspekt ozračja, a intenzitet i kvaliteta njihovog odnosa određuju njihovu bliskost i definiraju relacijsko ozračje (Puzić, Baranović i Doolan, 2012). Osim međuljudskih odnosa, dolazi do neslaganja oko preostalih sastavnica razredno-nastavnog ozračja. Jurčić (2006) tvrdi da strukturu razredno-nastavnog ozračja određuju i događanja u razredu koje učenici različito percipiraju i na temelju kojih konstruiraju vlastiti doživljaj i ponašanje. Nužno je percipirati ih kao poticaj za individualni razvoj jer pridonosi konstruktivnom ponašanju i uključivanju pojedinca u aktivnosti škole (Bošnjak, 1977; Holtappels i Meier, 2000, prema Puzić, Baranović i Doolan, 2012; Pawlowska i sur., 2014). C.S. Anderson kao četiri glavne sastavnice navodi fizičke i materijalne uvjete škole, psihološke i demografske osobine učenika i učitelja, međuljudske odnose te kulturu škole (Pastuović, 1999, prema Andić, Pejić

Papak i Vidulin-Orbanić, 2010). Juričić (2006), kao i Koludrović, Ratković i Bajan (2016) među glavnim činiteljima razredno-nastavnog ozračja ističu učiteljevu podršku i kohezivnost razreda čime je iznova dokazano da se razredno-nastavno ozračje temelji na kvaliteti i kakvoći odnosa učenika i učitelja. Sve navedene sastavnice su popratni elementi koji pospješuju učinkovitost njihovog odnosa, a time i razredno-nastavno ozračje.

Istraživanja pokazuju da je razredno-nastavno ozračje usko povezano s uspjehom učenika. U poticajnom ozračju učenika se ohrabruje i motivira za postizanje vlastitih ciljeva čija ostvarenost utječe na razvoj učenikovog samopoštovanja i želje za daljnjim razvojem i uspjehom (Lai i sur., 2015; Jagić i Jurčić, 2006). Uspjeh učenika kao pojedinca utječe na uspješnost cijelog razreda što pridonosi uspješnosti škole. Iako naizgled, jednostavan činitelj nastave, za stvaranje i održavanje poticajnog razredno-nastavnog ozračja važno je vrednovati ga iz perspektive subjekata odgojno-obrazovnog procesa. Nužno je usuglasiti načine njegova ostvarivanja i poticanja kako bi ga se redovito poboljšavalo u skladu sa suvremenim istraživanjima i tumačenjima (Cohen, Fegge i Pickeral, 2009, prema Anđić, Pejić Papak i Vidulin-Orbanić, 2010). Uz navedene načine važno je postaviti visoka očekivanja na početku godine, urediti učionicu na vizualno privlačan način te poticati učenike na napredak u učenju korištenjem učinkovitih fraza i povratnih informacija.² Učitelj redovito daje pohvale učenicima za obavljeni rad, ali to čine na uobičajen i ustaljen način s riječima poput „bravo“, „dobro je“ i „vrlo lijepo si to napravio“. Navedene fraze učeniku daju pohvalu uspješnosti, ali ne pridonose njegovom razvitku. Zbog toga se trebaju koristiti učinkovite fraze koje osim značenja pohvale imaju i svrhu u daljnjem razvijanju učenika i njegovih sposobnosti. Za kvalitetnu frazu potrebno je obuhvatiti sljedeće karakteristike:

- treba sadržavati pohvalu za specifične detalje koje je učeničkih postignuća (Chalk i Bizo, 2004; Sutherland, Wehby i Copeland, 2000, prema Maureen i sur., 2009),

² Wilson-Fleming, L. i Wilson-Younger, D. (2012, 22. kolovoza). Positive classroom environments = positive academic results. Pribavljeno 28.1.2018., sa <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536465.pdf>

- treba automatski popratiti učeničko postignuće (Willingham, 2005, prema Maureen i sur., 2009),
- treba imati narav upute za učenika kako bi osim uspješnog postignuća dobio uputu za daljnje napredovanje,
- treba inicirati učitelj što će biti ostvarivo ukoliko aktivno prati učenike (Hitz i Driscoll, 1988, prema Maureen i sur., 2009),
- treba biti usmjerena na poboljšanje i trud učenika (Dweck, 2000; Lam et al., 2008, prema Maureen i sur., 2009),
- treba biti iskrena te izbjegavati kompeticiju i usporedbu među učenicima. Kvalitetnom frazom, osim pohvale, učenici dobivaju i učinkovitu povratnu informaciju. Povratna informacija je jednostavan i snažan oblik učiteljeve pažnje koji može poboljšati učinak učenja i povećati postotak postignuća kao i samoregulacije učenika pri učenju (Hattie i Timperley, 2007; Werts i sur., 1995, prema Maureen i sur., 2009). Učiteljeva povratna informacija je važna komponenta za postizanje pozitivnog razredno-nastavnog ozračja u kojemu se pogreške vrednuju kao potencijal za učinkovitije učenje pri čemu su ponašanje i školsko postignuće poboljšani (Bangert-Drowns i sur., 1991; Hattie i Timperley, 2007; Witt, Van Der Heyden i Gilbertson, 2004, prema Maureen i sur., 2009). Literatura predlaže da učinkovito korištenje povratne informacije treba biti: s namjerom, otvoreno, poticajno, direktno, specifično i pozitivno (Maureen i sur., 2009). Da bi povratna informacija imala konstruktivnu ulogu, važno je odrediti ciljeve, moguće ishode (Church, Elliot i Gable, 2001) i načine vrednovanja prije početka nastavnog procesa jer će tako učenici biti motivirani za sudjelovanje što će se odraziti na održavanje poticajnog i radnog ozračja.

2.3. Istraživanja razrednog ozračja

Nedostatna je literatura u kojoj se razmatra pojam razrednog ozračja. U većini se slučajeva u dostupnim radovima ispituju elementi koji pridonose stvaranju poticajnog razrednog ozračja. Božić (2015) je u istraživanju utvrđivala postoji li razlika između stvarnog i poželjnog razrednog ozračja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 921 učenika četvrtih, šestih i osmih razreda osnovnih škola u Karlovcu.

Analizom rezultata potvrđena je razlika između stvarnog i poželjnog razrednog ozračja. Kod učenika četvrtih razreda razlika je povećana što ukazuje na visoko postavljene ciljeve i očekivanja u razredu. Razlike kod učenika šestih razreda su manje jer učenici zbog vlastitog iskustva imaju realnija očekivanja. Zadovoljstvo razrednim ozračjem je podložno promjenama jer jednom dostignuto iziskuje nove promjene. Stoga je nužno promišljati o mogućim načinima utjecaja na ozračje te kontinuirano djelovati u skladu s njima.

Jagić i Jurčić (2006) kao čimbenike razrednog ozračja, navode učiteljevu podršku, koheziju razreda i strah od školskog neuspjeha. Svojim su istraživanjem pokušali, između ostalog, utvrditi razinu doživljaja navedenih čimbenika razrednog ozračja. Za istraživanje višedimenzionalnosti razrednog ozračja konstruirali su instrument na temelju Oswaldovog (1989) i Jurićevog (1989) instrumenta povezujući tako kvalitetu razrednog ozračja sa zadovoljstvom učenika. Autori su istraživanjem potvrdili da na učeničko zadovoljstvo nastavom utječe njegova interpretacija razrednog ozračja. Da bi učeničko zadovoljstvo bilo veće potrebno je uzeti u obzir njihove potrebe u vidu učiteljske podrške i kohezije razreda. Time će osigurati kvalitetno razredno ozračje za učenike što će pospješiti njihove rezultate i umanjiti stresne ispitne situacije te direktno utjecati na daljnje promjene razrednog ozračja.

Koludrović, Ratković i Bajan (2016) svojim su istraživanjem željeli utvrditi odnos razrednog ozračja, samoučinkovitosti i emocionalne kompetentnosti te njihov doprinos školskom uspjehu. Za procjenu kvalitete razredno-nastavnog ozračja korištena je skala razredne klime. Rezultati su potvrdili pozitivno ozračje kao ključan prediktor školskog uspjeha. Autori ovog članka ističu da je suradničko učenje rješenje za stvaranje kvalitetnog razrednog ozračja jer bi tijekom suradničkog rada izravno utjecali na međudnose.

Vidljivo je iz navedenog da kvaliteti razredno-nastavnog ozračja doprinose brojni čimbenici orijentirani prije svega na učenika, a potom i na aktivan odgojno-obrazovni proces. Jedan od glavnih čimbenika koji utječe na nastavni proces, a time i ozračje, je učitelj. Njegove osobne i profesionalne kvalitete pridonose stvaranju

pozitivnog i poticajnog ozračja (Koludrović i Reić Ercegovac, 2014) stoga je vrlo važna razina njegove kompetentnosti.

3. KOMPETENTNOST UČITELJA

Da bismo što bolje razumjeli sadašnjost, temelje valja potražiti u prošlosti. U počecima su učitelji radili u primarnom obrazovanju bez posebnog pedagoškog obrazovanja pa je kvaliteta njihova poučavanja ovisila isključivo o njihovom vlastitom znanju. J. A. Komensky u 17. st. po prvi puta ističe važnost osposobljavanja budućih učitelja, a kao najstariji oblik naobrazbe učitelja navode se pedagojski tečajevi koji se na području Hrvatske pojavljuju sredinom 19. st. 1845. godine Hrvatski sabor donosi odluku o nužnosti početnih učionica koje od učitelja zahtijevaju kvalificiranost pri radu u njima čime započinje osnivanje učiteljskih škola. Prva takva škola započela je s radom pod vodstvom časnih sestara 1848. godine, a godinu dana kasnije pojavljuje se i dvogodišnja, javna učiteljska škola. S vremenom se trajanje učiteljskog školovanja produžilo na tri i četiri godine. Krajem 19. stoljeća održavaju se seminari na zagrebačkom Mudroslovnom (danas filozofskom) fakultetu u svrhu uvođenja u samostalan i praktičan, stručni, znanstveni i nastavni rad. Seminari su pripremali studente koji namjeravaju poučavati u srednjim školama. Od 1919. godine Viša pedagoška škola u Zagrebu osposobljava učitelje za rad u osnovnim školama, a pedagogija se od 1928. godine izdvaja kao zaseban trogodišnji studij na filozofskom fakultetu. Pri začetku osmogodišnjeg školovanja, s osnutkom započinju dvogodišnje pedagoške akademije za razrednu i predmetnu nastavu u osnovnoj školi (Hrvić i Piršl, 2005).

Razlike u obrazovanju učitelja postoje i danas ovisno o državama o kojima se govori. U Njemačkoj se učitelji obrazuju kroz tri faze. U prvoj fazi se obrazuju iz predmeta pedagogije i didaktike te dva svoja predmeta. Za učitelje osnovnih škola, ta faza je u trajanju od šest do sedam semestara dok za profesore gimnazija i strukovnih škola ona traje osam do devet semestara. Tijekom trajanja prve faze, uz izobrazbu iz nastavnih i stručnih predmeta, budući učitelji prolaze i praktikume u školama. Na kraju faze polaže se državni ispit koji omogućuje pristup drugoj fazi odnosno pripravničkom stažu. Pripravnički staž se održava u školama vježbaonicama te je usmjeren na stjecanja praktičnih stručnih kompetencija. Na posljatku se polaže drugi završni ispit koji završava zapošljavanjem u školama pri čemu su najvažniji kriterij izbora postignuća iz oba državna ispita (Terhart, 2005; Prgomet, 2016). Iako u Hrvatskoj prva

faza traje u pravilu godinu dana dulje, budući učitelji prolaze kroz navedene tri faze, a upitna je upravo ova treća koja je prepuštena na volju učiteljima.

Upravo iz razloga što škola nije ista danas i nekoć, položaj učitelja u školi danas je znatno drugačiji nego ranije, a ključne promjene vidljive su već u njihovoj izobrazbi. Hrvatić i Piršl (2005) kao uzrok za spore promjene u načinima obrazovanja učitelja navode tradiciju, ali tvrde da na njih utječu i različiti pristupi i shvaćanja učiteljske profesije kao i postavljeni zahtjevi za njihovu izobrazbu. Autori navode tri modela izobrazbe učitelja koji se razlikuju prema strukturi te zastupljenosti stručnih i pedagoških sadržaja. *Uzastopni model* podijeljen je na preddiplomski i diplomski studij. Preddiplomski studij omogućuje stjecanje stručnih kompetencija, dok se diplomskim studijem stječu pedagoške kompetencije. Prednost ovog modela je mogućnost izbora diplomskog studija što osigurava probranost studenata, ali i povećanost njihove motivacije za rad i uspjeh. *Usporedni model* temelji se na istovremenom stjecanju stručnih i pedagoških kompetencija što omogućuje stvaranje veza između različitih programskih sadržaja. Zbog mogućnosti integracije različitih sadržaja, najprimjenjiviji model za učiteljske studije je *integrirani*. On omogućuje da pola satnice obrađuje pedagoški i didaktičko-metodički sadržaj dok druga polovica odlazi na stjecanje praktičnog iskustva kroz školsku praksu.

3.1. Definicije kompetencija

Profesija učitelja zahtjeva od učitelja kompetentnost na više načina i razina zbog čega se definiranje kompetencija smatra kompleksnim, multidimenzionalnim i dinamičnim sustavom (Coldron i Smith, 1999, prema Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008).

Najšire prihvaćena definicija kompetencija je ona koja opisuje kompetentnost kao oblike ponašanja (Kurtz i Bartman, 2002; Huić, Ricijaš i Branica, 2010, prema Đuranović, Klasnić i Lapat, 2012) kojima se koriste prirodni i osobni resursi za postizanje prihvatljivih rezultata i ishoda (Waters i Sroufe, 1983, prema Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008; Bürgener i Bart, 2018). Ipak, najčešće se u pedagoškoj literaturi pojavljuje definicija kompetencija kao sustav znanja, vještina, stavova i vrijednosti (Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008). Bezinović (1993, prema Ljubetić i

Kostović-Vranješ, 2008) definira kompetenciju kao subjektivni doživljaj pojedinca o vlastitoj sposobnosti realizacije ponašanja za postizanje očekivanih rezultata dok Glasser (2000, prema Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008) tvrdi kako je ona temeljna psihološka potreba čije zadovoljavanje pridonosi razvoju samopoštovanja. Masterpasqua (1991, prema Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008) definira kompetencije kao prilagodljive osobine pojedinca utemeljene na jasno određenim, ali i skrivenim vjerovanjima i očekivanjima o vlastitim sposobnostima i mogućnosti upotpunjavanja istih. Stalnim promišljanjem o sebi i mogućim promjenama u razrednom odjelu učitelj će pridonijeti vlastitom zadovoljstvu i uspješnosti tijekom učiteljskog poziva i rada. Kako bi to bilo moguće potrebno je stalno usavršavanje, ali i samovrednovanje koje će pružiti uvid u daljnje mogućnosti napretka, poboljšanja i usavršavanja. Učitelj koji posjeduje navedene vještine i znanja moći će na isti način pridonijeti razvoju učenikovog samopoštovanja (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008).

3.2. Kompetencije učitelja

Zbog kompleksnosti i raznolikosti u shvaćanju pojma i djelovanja kompetencija, postoje ne slaganja u njihovoj podjeli. Učitelju su za poučavanje važne kompetencije koje je prethodno stekao tijekom obrazovanja, ali i one koje će tek predstojećim profesionalnim usavršavanjem steći. Definiraju se prema obrazovnim strategijama koje daju okvir očekivanih znanja za učenike tijekom odgojno-obrazovnog procesa (Strugar, 2014). Učitelj treba posjedovati znanja iz predmeta kojih poučava, ali i njemu srodnih što zahtijeva interdisciplinarno obrazovanje učitelja (Diković, 2012). Interdisciplinarni pristup će mu omogućiti da upotpuni i obogati nastavni proces iz različitih perspektiva. Osim širinom znanja, korištenjem različitih strategija, metoda i oblika rada utjecat će na stvaranje aktivnog i poticajnog ozračja.

Đuranović, Klasnić i Lapat (2013) navode ključne kompetencije učitelja pod koje ubrajaju stručnu, pedagošku, komunikacijsku, informacijsku i informatičku kompetenciju. Očekuje se da će kompetentnost u području informacijsko-komunikacijske tehnologije pridonijeti većoj motiviranosti učitelja za njihov profesionalni i osobni razvoj (Letina, 2013). Weinert i Helmke (1997, prema Diković, 2012) empirijskim su istraživanjem utvrdili četiri područja kompetentnosti učitelja.

Stručne kompetencije učitelja nazivaju i sadržajno-predmetnim jer se odnose na kompetencije vezane uz nastavni sadržaj te njegovo poznavanje i prenošenje istoga na učenike. Dijagnostičke kompetencije omogućuju učitelju da odredi razinu i vrstu predznanja te da s obzirom na utvrđeno otkloni postojeće poteškoće i usmjeri rad i učenje učenika prema napretku. Sposobnost otklanjanja poteškoća za nesmetano provođenje nastave učitelju omogućuju kompetencije vođenja razreda dok mu didaktičke kompetencije omogućuju odabir različitih oblika i vrsta nastave prilagođenih potrebama pojedinaca i razrednog odjela kako bi uspješno realizirao postavljene ciljeve i zadatke. Diković (2012) navodi da je kompetentan učitelj otvoren za verbalnu i neverbalnu komunikaciju, da posjeduje kritičko mišljenje, ali i da vjeruje da su njegovi učenici sposobni učiti te da ih je on sposoban podučiti. Dobar učitelj je sposoban sagledati problem iz perspektive učenika uvažavajući pri tome njega kao osobu u razvoju, sličnu, ali ponajviše različitu od drugih. Prange (2005) u svom radu spominje normativne kompetencije koje učitelj treba posjedovati kako bi mogao profesionalno djelovati. Očekuje se da učitelji imaju razvijene kompetencije u četiri područja. Stručne vještine i sposobnosti odnose se na sposobnosti organizacije i vođenja te interpersonalne vještine i poznavanje učenikovih osobina. Stručna znanja govore o poznavanju kurikuluma, procesa učenja i poučavanja te na posljetku i vrednovanja. Uz vještine i znanja, učitelj treba istraživati i na taj način stvarati nove spoznaje što će utjecati na njegove profesionalne i odgojne vrijednosti kao i pridonijeti većoj posvećenosti radu (Lončarić i Pejić Papak, 2009).

3.2.1. Pedagoške kompetencije

Kako bi se mogli mjeriti utvrđeni učinci obrazovanja učitelja potrebno je definirati nužne kompetencije i standarde vezane uz njih. Takvo stajalište povezano je s teorijama profesionalizacije. Pragmatična teorija polazi od činjenice da je nastavničke kompetencije u potpunosti moguće naučiti iz čega proizlazi da se može naučiti i kako izbjeći pogreške u radu. Drugo gledište zastupa perspektivu iz koje se kompetencije postepeno pojavljuju težeći prema maksimalnom postignuću (Terhart, 2005). To dovodi do razlika u razinama kompetentnosti kod učitelja prema čemu možemo zaključiti da je put usavršavanja individualan te da ovisi o brzini, ali i načinima shvaćanja i korištenja svake razine kompetentnosti tijekom učiteljskog rada.

S obzirom na to, prije svega treba vrednovati stručni dio nastavničkih studija uz pedagoški i didaktičko-metodički (Terhart, 2005).

Pedagoška kompetencija je sposobnost iskorištavanja osobnih poticaja te poticaja iz okoline za postizanje uspješnih razvojnih rezultata (Katz i McClellan, 1991, prema Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Učitelj koji ju posjeduje ima sposobnost kontrole na svojim pedagoškim djelovanjem te nad odnosom s drugim subjektima nastave (Milanović i sur., 2000, prema Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Svjestan je da ne može kontrolirati tuđe ponašanje te svu svoju kontrolu usmjerava na svoje i na odgojno-obrazovni proces (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Učitelj koji ovako percipira sebe, odgojno-obrazovni proces i svoju profesiju osjećat će osobno zadovoljstvo i zadovoljstvo svojim pozivom te će ujedno stvoriti i takvo ozračje u kojemu će učenici aktivno sudjelovati kako bi postigli isto. Od pedagoški kompetentnog učitelja očekuje se da znanje, vještine i sposobnosti stavi u funkciju pedagoškog djelovanja. Također se podrazumijeva da svojim primjerom utječe na učenike kao i na stvaranje njihovih pozitivnih osobina ličnosti. Kao što se odgojno-obrazovni proces mijenja tako se i kompetencije učitelja mijenjaju pa je potrebno stalno usavršavanje. Želeći definirati kritične točke pedagoške kompetencije učitelja, Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008) provele su istraživanje na uzorku od 260 ispitanika. Ispitanici su samoprocjenjivali kompetentnost za učiteljsku ulogu kroz upitnik sastavljen od četiri nezavisne varijable. Istraživanjem su zaključile da se učitelji smatraju nekompetentnima zbog nesigurnosti pri rješavanju disciplinskih problema koji rezultiraju odsustvom učenika, njihovom nezainteresiranošću i nekvalitetnim odnosom učenika i učitelja (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Upravo taj nekvalitetan odnos utječe na stvaranje zastrašujućeg i negativnog ozračja nepogodnog za održavanje produktivne nastave.

Suvremeno holističko shvaćanje profesionalnih kompetencija objedinili su Cheetham i Chivers (1996, prema Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008) integriranjem prednosti prethodnih holističkih modela. Njihov model ističe četiri osnovne komponente profesionalne kompetentnosti: funkcionalna kompetencija, osobna, spoznajna te etička kompetencija. Baumert i Kunter (2013, prema Bürgener i Bart, 2018) definiraju profesionalnu kompetentnost kao skup znanja, vjerovanja, motivacije

i samoupravljanja. Znanje kao ključ kompetentnosti podijelili su na više domena. Sadržajno znanje obuhvaća detaljno poznavanje sadržaja određenog predmeta, a kako taj sadržaj poučavati domena je pedagoškog znanja. Domena koja obuhvaća navedene dvije, a odnosi se dodatno na organizaciju i mentorstvo je profesionalno znanje (Weinert, 2001, prema Bürgener i Bart, 2018). Paralelno s razvojem ovog modela, u škole nekoliko zemalja su se implementirali standardi za profesionalno usavršavanje učitelja. Prema standardima se očekivalo da se učitelji posvete svojim učenicima, da posjeduju znanje o predmetu koji poučavaju, ali i sposobnosti da to znanje prenesu na svoje učenike (Bürgener i Bart, 2018).

3.2.2. Osobne kompetencije

Uz mjerljive kompetencije učitelja postoje i one nemjerljive, a to su iskustvo, refleksija i samostalnost. Promatrajući iskustvo iz te perspektive, ono se odnosi na spoznaje koje se postižu u neplaniranim situacijama u kojima se učitelj pronade u kontaktu s djecom. Takva spoznaja omogućuje mu direktno učenje koje prerasta u njegovo iskustvo. Promišljajući o tom iskustvu, iz osobne, ali i tuđe perspektive, razvija se sposobnost refleksije odnosno uviđanja i učenja iz vlastitog i tuđeg iskustva. Iz navedenih nemjerljivih kompetencija razvija se i treća koja omogućuje osobi da se samostalno snalazi u poznatim i nepoznatim situacijama na temelju prethodno doživljenog i refleksije istog (Koch, 2008).

Postavljanje razumnih očekivanja omogućuje mu da postavlja izazovne ciljeve učenicima, a za to mu je nužno poznavanje njihovih individualnih potreba i mogućnosti. Svojim entuzijazmom i kreativnošću stvara ozračje poticajnog karaktera u kojemu učenici aktivno sudjeluju u procesu učenja i usvajanju novih spoznaja. Prema mišljenjima mnogih autora, takvi učitelji su optimisti otvorenog uma za nove ideje koji svojom ljubaznošću i pozitivnim stavom iskazuju brigu za učenike (Cheung, 2006; Shishavan i Sadeghi, 2009; Werbinska, 2009, prema Shahmohammadi, 2015). Različitost učenika u razredu može povesti učitelja u smjeru određene skupine ili pojedinca čime bi zapostavio ostatak razrednog odjela. Kompetencije upravljanja razredom omogućuju nošenje s problemima u razredu te stvaranje pozitivnog razrednog ozračja (Evers, Tomic i Brouwers, 2004, prema Rijavec, Miljević-Ridički i

Vizek-Vidović, 2006). Kako je nemoguće pripremi svakom pojedincu ono što njegove potrebe potražuju, od učitelja se očekuje da stvori optimalne uvjete za sve učenike. Na taj će način učenici, ovisno o vlastitim mogućnostima, na različite načine moći percipirati predviđene aktivnosti što će rezultirati stvaranjem ugodnog i poticajnog ozračja kako tvrde Jurčić i Klasnić (2015).

Čovjeka definiraju odnosi s drugima u društvu iz čega možemo zaključiti da učitelja definiraju odnosi s njegovim učenicima. Osim njegovih osobnih i profesionalnih kompetencija, važno je sagledati ga iz perspektive učenika. Axelrod (2008, prema Shahmohammadi, 2015) je prema procjeni učenika izdvojio sedam kvaliteta dobrog učitelja: pristupačnost, pravednost, otvorenost uma, stručnost u prenošenju znanja, entuzijazam, humor te znanje i inspiracija. Aydin (2006, prema Shahmohammadi, 2015) je nakon istraživanja zaključio da je učenicima važnije kako učitelji prenose znanje od njegovog stvarnog znanja dok Clark i Walsh (prema Shahmohammadi, 2015) tvrde kako učitelj mora imati pedagoško znanje. Smatraju da mu ono omogućuje stvaranje ozračja u kojemu je njegov zadatak organiziranje, motiviranje i vođenje učenika kroz aktivno učenje nakon kojeg slijedi vrednovanje zadatka, ali i uspješnosti učenika (Shahmohammadi, 2015). Njihovo znanje daje im širi uvid u mogućnosti za ostvarivanje odgojno-obrazovnog procesa što pridonosi stvaranju ozračja, ali i kvalitetne nastave.

3.2.3. Kompetencije za obrazovnu inkluziju

Suvremena nastava teži obrazovnoj inkluziji i integraciji različite djece u redoviti sustav obrazovanja. „Model integracije s vremenom se proširuje na uključenost djece i učenika različitih kulturnih i etničkih identiteta, rasnih i spolnih razlika, prognanike, izbjeglice, imigrante, djecu iz depriviranih i obespravljenih zajednica“ (Vican, Brčić, 2013: 49). Takve promjene zahtijevaju poznavanje prilagođenih načina rada s obzirom na socijalnu, kulturnu i etničku različitost učenika (Letina, 2013). Prema tome, poželjno je spomenuti interkulturalnu, emocionalnu, socijalnu i kreativnu kompetentnost koje uvelike utječu na stvaranje kvalitetnih odnosa u razredu i razvijanje ugodnog i bliskog ozračja.

Interkulturalna kompetencija temelji se na prihvatanju, poštivanju i otvorenosti unutar interkulturalnog područja učenja. Definira se kao sposobnost iskazivanja navedenih osobina u interakciji s ljudima različitim od nas (Hrvatić i Piršl, 2005). Svjesni postojanja razlika, učitelji trebaju razumjeti ponašanja i načine razmišljanja drugih kako bi stvorili koheziju u razredu i time utjecali na pozitivno razredno ozračje. Postojanje interkulturalne kompetentnosti ovisi o razlikama autora u shvaćanju i izboru kompetencija prema njihovoj važnosti. Byram (1997, prema Hrvatić i Piršl, 2005) interkulturalnu kompetenciju shvaća kao sposobnost interakcije i komunikacije s osobama druge kulture i zemlje. Prema njemu je važna jezična kompetencija vidljiva u uporabi jezika u određenim situacijama. Byram i Zarateu (1997, prema Hrvatić i Piršl, 2005) shvaćaju interkulturalnu kompetenciju kao sposobnost usvajanja interkulturalnih znanja, stavova i vještina za bolje razumijevanje različitosti kultura. Usprkos razilaženjima u mišljenjima autora, sve komponente moguće je kategorizirati u osobne stavove, znanje, komunikaciju, razvoj osobnosti i društvene odnose (Hrvatić i Piršl, 2005). Dakle, da se zaključiti da je interkulturalno kompetentan učitelj onaj koji posjeduje znanje i shvaćanje različitosti između kultura te na temelju toga provodi komunikaciju u svom razredu te utječe na izgradnju učenjskih osobnosti i stvaranje kvalitete društvenih odnosa. Dolazak kulturno drugačijih učenika jedan je od većih izazova za škole današnjice što je utjecalo na pojavu kulturnog i jezičnog pluralizma. U takvom ozračju, obrazovanje učitelja, ali i njihovo poučavanje učenika treba biti otvoreno prema različitosti bez usmjeravanja na posebne potrebe. To omogućuje osposobljavanje učitelja za izazove suvremenog društva (Hrvatić i Piršl, 2005).

Socijalna kompetencija odnosi se na međudnose ljudi kako u svakidašnjem svijetu tako i u razredu. Odnosi se temelje na uspješnoj komunikaciji stoga je važno od najranije dobi raditi na socijalnoj interakciji. Učitelj treba biti primjer socijalnog ponašanja na temelju kojeg će učenici razvijati socijalnu kompetenciju (Đuranović, Klasnić i Lapat, 2013). Konstruktivna socijalna interakcija između subjekata nastavnog procesa pridonijet će poboljšanju njihova odnosa što će itekako utjecati na kvalitetu razrednog ozračja. Pridonijet će stvaranju ozračja karakteriziranog kao slobodnog, poticajnog i kreativnog u kojemu će učenici iznositi javno vlastita mišljenja

i biti otvoreni za kritiku i moguće poboljšanje. Takvo ozračje utjecat će na razvoj samopouzdanja i samostalnosti što je potrebno za cjeloživotno učenje. Istraživanja su pokazala da je emotivnost ključna za dobro poučavanje. Navode da je dobar učitelj brižan i moralan (Noddings, 1992, prema Madalinska-Michalak, 2015) te da pokazuje razumijevanje za emotivnu stranu svoje prakse. Time stvara pozitivno i prilagođeno ozračje za učenje, interakciju i izgrađivanje kvalitetnih međuodnosa (Hargreaves, 1998; Madalinska-Michalak i Goralska, 2012, prema Madalinska-Michalak, 2015).

Emocionalna kompetencija je djelovanje prema vlastitom shvaćanju dobrog i ispravnosti. Za definiranje emocionalne kompetentnosti može poslužiti pojam vještine koji je usko povezan uz emocionalnu inteligenciju. Dakle, emocionalna kompetentnost je znanje i vještina učitelja koja mu omogućuje prilagođavanje emocija različitim situacijama u kojima se nalazi (Saarni, 1999, prema Madalinska-Michalak, 2015). Saarni (1999, prema Madalinska-Michalak, 2015) izdvaja osam vještina koje ukazuju na emocionalnu kompetentnost: svjesnost vlastitih emocija, sposobnost uočavanja i razumijevanja tuđih emocija, sposobnost izražavanja emocija vokabularom, kapacitet empatične uključenosti, sposobnost razlikovanja emocionalnog iskustva pojedinca od trenutne emocionalne ekspresije, prilagođavanje i suočavanje s neugodnim emocijama, svjesnost o emocionalnoj komunikaciji unutar odnosa te emocionalna samo-učinkovitost. Sve uključeno govori o emotivno stabilnoj i svjesnoj osobi koja ima razvijenu emocionalnu inteligenciju stoga se emocionalna kompetentnost može shvatiti kao podskup koji detaljnije determinira emocionalnu inteligenciju.

Zadaća škole nije samo stjecanje novih spoznaja i prenošenje znanja s učitelja na učenika već i poticanje kreativnosti i stvaranja vlastitog mišljenja kod učenika. Kreativnost je moguće promatrati kroz ličnost, proces, produkt i sposobnost uvjeravanja (Piirto, 2004, prema Jukić, 2010). Treffinger (2002, prema Jukić, 2010) tvrdi da je kreativnost ishod dinamične interakcije karakteristika, postupaka, konteksta i rezultata. Važan za ovo istraživanje je upravo kontekst u kojemu dolazi do kreativnosti, a on podrazumijeva razredno ozračje i kulturu. Operacije se odnose na strategije koje učitelji provode u svrhu prenošenja znanja, a sve četiri sastavnice zajedno daju kreativnu produktivnost. Uočava se da nastavnik utječe barem na dvije sastavnice zbog čega je njegova kompetentnost u tom području ključna za prihvaćanje

različitih osobnosti te širenje tolerancije između učenika u razredu (Jukić, 2010). Prostor u kojemu vlada tolerancija je mjesto gdje svatko ima slobodu biti ono što jest pri čemu se osjeća sigurno iznositi vlastita mišljenja i ideje tijekom nastavnog procesa što pridonosi stvaranju slobodnog, otvorenog i poticajnog razrednog ozračja. U takvom ozračju djeca se ohrabruju za samoizražavanje i razmjenu ideja kako s učiteljima tako i s drugim učenicima (Isenberg i Jalongo, 1997, prema Jukić, 2010).

3.3. Samoprocjena za veću kompetentnost

Samoprocjena vlastitih kompetencija temelji se na povratnim informacijama iz okoline. Ona primarno utječe na kompetencije, njihovo stvaranje i razvijanje, ali samim time i na samopoimanje učitelja o njima. Prema tome, kompetentnost se smatra jednom od ključnih dimenzija samopoimanja stoga ona određuje i oblikuje život pojedinca u svim segmentima. Pojedinaac koji se osjeća kompetentnim u jednom segmentu osjećat će zadovoljstvo time, ali i opće zadovoljstvo koje će pridonijeti rastu u drugim segmentima (Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008). Mihaliček (2010) ističe kako pozitivno razredno ozračje i primjena suvremenih strategija pridonose kvaliteti nastave, ali i zadovoljstvu učenika i učitelja jer je za njihovo ostvarenje nužna kompetentnost učitelja. Zato je nužno povećati kompetentnost učitelja jer ona utječe na njihovu samopercepciju, ali i na zadovoljstvo njihovih učenika. Najučinkovitiji način za postizanje navedenog je samoprocjena na temelju usporedbe onoga što pojedinac želi u odnosu na ono što ima (Ljubetić, 2007, prema Ljubetić i Kostović-Vranješ, 2008).

Prema literaturi se da zaključiti da će pedagoški kompetentni učitelji imati razvijene potrebne osobne i profesionalne kompetencije nužne za izvršavanje učiteljske uloge. To mu omogućuje i stalno stručno usavršavanje koje će unaprijediti njegove sposobnosti i kvalitete razumijevanja te osigurati uvjete za uspješno zadovoljavanje potreba svakog učenika. (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008; MacSuga-Gage, Simonsen i Briere, 2012). Definicija cilja stalnog stručnog usavršavanja je razvoj učiteljeve stručno-pedagoške i opće kompetentnosti za vrijeme njegova radnog staža kako bi se prevladale podjele između različitih sustava formalnog i neformalnog obrazovanja (Commission of the European Communities,

2001, prema Tot i Klapan, 2008). Stručno usavršavanje može se podijeliti u četiri područja stručnog razvoja: formalno obrazovanje, osobni razvoj, stručno obrazovanje na radnom mjestu te posezanje u zajednicu. Sva područja vidljiva su kroz učiteljeve sposobnosti i umijeća za rješavanje određenih situacija unutar razrednog odjela što pridonosi poboljšanju kakvoće programa i ostvarenju profesionalnih ciljeva (Tanner i Tanner, 1987, prema Tot i Klapan, 2008). Ciljevi stalnog stručnog usavršavanja određuju se na temelju učiteljskih potreba. Ispituju se kroz tri etape: 1) ispitivanje očekivane osposobljenosti, 2) ispitivanje učiteljeve osobnosti i mogućnosti ispitivanja osobina budućih učenika te 3) utvrđivanje razlika između postojeće i potrebne osposobljenosti. (Knowles, 1970, prema Tot i Klapan, 2008). Krajnji cilj je poboljšanje kvalitete života i usmjerenost na samostalno učenje koje uključuje razvoj vještina u tehnikama učenja, ostvarivanje osobnog programa učenja, uporabu različitih medija i alata za učenje, samopouzdanje, korištenje različitih strategija, praćenje i samovrednovanje postignuća. Promjene u sustavu obrazovanja učitelja proizlaze iz potrebe za profesionalizacijom učiteljske struke zbog čega se od učitelja traži kontinuirano cjeloživotno učenje u skladu s promjenama koje se događaju oko njih. Zbog toga se studij uz stjecanje znanja, osposobljava za transformaciju i primjenu tih znanja u konkretnim situacijama te uvođenje inovacija i implementiranje novih pedagoških spoznaja (Hrvatić i Piršl, 2005).

3.4. Razredno ozračje kao rezultat kompetentnosti učitelja

Razredno ozračje jedan je od rezultata uspješnog nastavnika jer kompetentnost nastavnika izravno ili neizravno utječe na njegovo stvaranje (Bošnjak, 1997, prema Habulin, 2016). S obzirom na stil upravljanja razredom, učitelj utječe na ozračje koje u njemu vlada. Ilić (2004, prema Habulin, 2016) opisuje ponašanje autokratskog i demokratskog nastavnika.

Tablica 1: Stil rada nastavnika (Ilić, 2006, prema Habulin, 2016:19)

KLASIČAN I AUTOKRATSKI NASTAVNIK	KREATIVAN I DEMOKRATIČAN NASTAVNIK
<ul style="list-style-type: none"> • komunicira šefovski (autokratski, s visine, naređivački, koristi prisilu) • krut, rigidan, konvencionalan, dosadan • konformista • statičan, tradicionalan • često govori: ja • zna kako • tjera na rad • stvara strahopoštovanje • oslanja se na autoritet • izaziva nezadovoljstvo • okrivljuje • smatra da poboljšavanje uvjeta za rad nije njegova briga • umnožava pravila i kruto ih se drži • glavna briga: moć • kritizira • prepire se • prijeti, kažnjava • sputava, frustrira • nastoji pritiskom spriječiti neuspjeh • ocjenjuje na uobičajen način 	<ul style="list-style-type: none"> • komunicira voditeljski (empatično, participacijski, demokratski, preferira argumente) • fleksibilan, inventivan, nekonvencionalan, zanimljiv • nekonformista • dinamičan, moderan • često govori: mi • pokazuje kako • vodi tijekom rada • stvara povjerenje • oslanja se na suradnju • udahnuje polet • ispravlja greške • stvara povoljne uvjete za rad i navodi druge da to čine • potiče na stvaranje malog broja pravila i prikladno ih primjenjuje • glavna briga: kvaliteta rada • odaje priznanje • tolerantno razgovara • podržava, hvali • oslobađa, relaksira • upravlja prema kvaliteti

<ul style="list-style-type: none"> • ne primjećuje kreativnost u radu • kolebljiv, nepovjerljiv, netaktičan • lažljiv, neugodan • arogantan, neljubazan • ne ulazi u „svijet kvaliteta“ 	<ul style="list-style-type: none"> • traži samoocjenjivanje kvalitete • potiče i podržava inventivnost • siguran, dosljedan, stabilan • iskren, povjerljiv, učitiv • tolerantan, ljubazan • ulazi u „svijet kvaliteta“
--	--

Tablica prikazuje razliku između dva stila upravljanja razredom. Dok autokratski učitelj temelji svoje upravljanje razredom na tradiciji, demokratski nastavnik je više orijentiran na učenika. U razredu autokratskog učitelja vlada red, rad i disciplina pa s obzirom na to preferira i pravila ponašanja nakon čijeg ne pridržavanja slijede kazne. Takav učitelj preferira jednosmjernu komunikaciju frontalnog oblika rada što učenike pretvara u objekte nastavnog procesa. Česte su situacije u kojima postavlja prevelika očekivanja od učenika zbog čega se kod njih javlja strah. Upravo navedene karakteristike čine ozračje njegovog razreda strogim, hladnim i nesigurnim za učenje i poučavanje. Za razliku od njega, demokratski učitelj je orijentiran na učenika te je njegova glavna metoda dijalog prihvaćajući na taj način mišljenje učenika i čineći ga time ravnopravnim subjektom u procesu učenja i poučavanja. Na taj način izgrađuje se samopouzdanje i samopoštovanje učenika (Habulin, 2016) zbog čega su oni spremni pridonijeti uspješnosti cjelokupnog procesa, ali i njih samih. Takvo ozračje je zdravo za učenika, učitelja i njihove međuodnose jer potiče na suradnju i napredak. U literaturi se navode još dva stila nastavnika, a to su emocionalni i laissez-faire. Emocionalnom tipu nastavnika važna je emocionalnost njegovih učenika. Takav nastavnik potiče zadovoljavanje učenikovih potreba kako bi mu omogućio što uspješnije učenje. Time se postiže socio-emocionalno ozračje u kojemu učenici postižu uspješnije rezultate. Drugi tip učitelja je laissez-fair koji karakterizira nastavnika kao popustljivog i nezainteresiranog. Zbog slabije razvijenih socijalnih kompetencija lošije upravlja razredom što se očituje u nekvalitetnom razrednom ozračju za učenje i poučavanje (Žužić, 2012; Mušanović, Vasilj i Kovačević, 2010; prema Habulin, 2016).

Ranija istraživanja (Lewin i sur., 1939; Cerit, 2013; Ozorio, 2014, prema Vlahek, 2016) pokazuju da je ponašanje učitelja i njegovo ophođenje prema radu ključno za stvaranje pozitivnog i poticajnog razrednog okruženja. Učitelj treba biti osoba od povjerenja koja će svojom smirenošću, entuzijazmom i uravnoteženošću (Dalton, 1951, prema Vlahek, 2016) pridonijeti kreiranju kvalitetnih međuljudskih odnosa i ugodnog ozračja. Brojni čimbenici razrednog ozračja povezani su s učiteljem i njegovim ponašanjem, a Vlahek u svom istraživanju ispituje interakciju razrednog ozračja i uspjeha učenika u odnosu s radnim stažem učitelja. Istraživanjem je potvrđeno da radni staž učitelja stvara veće zadovoljstvo u razredu, osjeća se veća povezanost i manja napetost (Vlahek, 2016).

Za što kvalitetnije provođenje nastave orijentirane na uspjeh učenika ključna je kompetentnost učitelja te u vezi s time promjena njegovih uloga i zadaća (Previšić, 2003; Mijatović, 2003, prema Blažević, 2016). Najvažnije je razviti kompetencije koje će osigurati uspješnu prilagodbu okruženju, a među mnoštvom njih ističe se izgradnja pozitivnog razrednog ozračja (Blažević, 2016).

4. SUVREMENO AKTIVNO POUČAVANJE

Poučavanje je korištenje unaprijed pripremljenih metoda poučavanja za stvaranje stalne promjene u odnosu na prethodno znanje (Terhart 2012, prema Peko i Varga, 2014). Suvremene metode poučavanja usmjeravaju se prema aktivnom učenju učenika (Peko i Varga, 2014; Tulbure, 2011) koje je najčešće osjetilno i iskustveno. Ono aktivira maštu kod učenika jer se koriste predviđanjem, simulacijom i različitim metodama (Petrović, 2010), a odnosi se na korištenje strategija i metoda poučavanja koje omogućuju učeniku participaciju u procesu. Letina (2016: 8.) navodi da se „aktivnim učenjem želi postići viši stupanj njihove samostalnosti, primjena različitih misaonih strategija i razvoj specifičnih kognitivnih vještina koje omogućavaju uočavanje bitnog, raščlambu i usporedbu informacija, povezivanje s postojećim spoznajama i kritičku prosudbu njihova značenja“. Korištenjem takvih strategija omogućuje se učenje za svakodnevni život što u učenicima budi znatiželju i interes za učenjem (Letina, 2016) te stvara identično razredno ozračje. Ciljevi aktivnog učenja su: razvoj samostalnosti i neovisnosti, selekcija primljenih informacija, nadograđivanje prethodnog znanja te kritički pristup učenju i povećanje kreativnosti (Turk, 2009, prema Peko i Varga, 2014). Za postizanje ciljeva Simons (1997, prema Peko i Varga, 2014) tvrdi da je ključno učenikovo planiranje i priprema za učenje. To im omogućuje veći angažman u samom procesu, ali i kontrolu nad njim čime se povećava njihova motivacija za radom (Peko i Varga, 2014). Za uspješnost takvog poučavanja nužna je aktivnost učenika. Samoaktivacija učenika u procesu poučavanja i učenja pridonosi stvaranju autonomije i samopraćenja od strane učenika (Ledić, 2006, prema Peko i Varga, 2014) što razvija njihovu samostalnost. Na temelju razvijenih mentalnih strategija i kognitivnih vještina učenicima se omogućuje da samostalno razlikuju važne od nevažnih informacija te da ih uspoređuju, analiziraju i tako mijenjaju svoje postojeće znanje i iskustvo (Lockhart, Schmeck, 1984, prema Shan i sur., 2014). Aktivno poučavanje obuhvaća sve sastavnice nastave, a to su oblici rada metode rada i strategije poučavanja. Da bi učenici što aktivnije sudjelovali u odgojno-obrazovnom procesu načine rada treba prilagoditi njegovim mogućnostima, sposobnostima i interesima.

4.1. Socijalni oblici rada

Oblike rada tijekom poučavanja i učenja dijelimo s obzirom na mogućnost interakcije kakvu pružaju. Ovisi o međuosobnim odnosima učenika i učitelja tijekom nastavnog procesa, a koriste se u svrhu poučavanja te često kao međusobno pružanje pomoći. Mattes (2007) ističe da je svaki oblik rada povoljan za određenu situaciju i aktivnost. Smatra da je individualni oblik rada prihvatljiviji od ostalih za uvježbavanje i ponavljanje nastavnog sadržaja jer zahtijevaju veću koncentraciju i tiho učenje. Rad u paru je koristan u situacijama učenja kad je predviđena podjela posla i potreba za međusobnim pomaganjem, dok provedbu grupnog rada predlaže u situacijama istraživanja i rješavanja zadanog problema koji zahtijevaju raspravu i suradnju. Suradničkim oblicima se uspostavljaju kvalitetni odnosi među članovima tima (Buljubašić-Kuzmanović i Petrović, 2014) te ozračje poticajno za rad i učenje.

Frontalni oblik rada

Najučestaliji oblik rada je frontalno predavanje učitelja. Frontalni oblik rada je prijenos informacija na učenika što ističe jednosmjernu komunikaciju učitelja. U skladu s time, odnos učenika i učitelja, kao i međuosobni odnosi učenika, podnose nekvalitetnu komunikaciju koja nije usmjerena na učenika nego isključivo ka učeniku. Time se jača pasivnost učenika što utječe na stvaranje monotonog, nezanimljivog ozračja što dovodi do posljedica poput nediscipliniranosti u razredu, a samim time i doživljavanju neuspjeha zbog nepažnje. Prednost frontalnog rada je što može upotrijebiti ostale oblike te tako pridonijeti kvaliteti nastave.

Individualni oblik rada

Individualni rad osamostaljuje učenika u rješavanju zadataka. Od učenika se očekuje da bez vodstva rješavaju zadatke što ih simulativno priprema na situaciju provjeravanja znanja. Učitelj ne sudjeluje izravno u procesu poučavanja već pomaže po potrebu u pronalasku ideja i izvora za učenje. U ovom obliku rada ključna je uloga učitelja kao motivatora jer treba potaknuti učenike i zainteresirati ih za nastavni sadržaj kako bi samostalno izvršavali aktivnosti (Hercigonja, 2017). Kao glavni nedostatak

Pranjić (2005, prema Buljubašić-Kuzmanović i Petrović, 2014) navodi očiti manjak suradničkog rada što utječe i nedostatak mogućnosti da se razvijaju međuodnosi.

Rad u paru

Rad u paru čine dva učenika koja zajednički sudjeluju u izvršavanju zadatka pri čemu jedan od njih ima ulogu voditelja. Za rad u paru nužno je unaprijed postaviti ciljeve i osigurati učenicima nesmetano i samostalno izvršavanje zadataka. „Rad u paru pozitivno utječe i na razrednu disciplinu pa se stvaraju prisniji odnosi“ (Hercigonja, 2017: 77), što je za Jensena (2003) poticaj za stvaranje opuštenog razrednog ozračja.

Rad u skupinama

Grupni rad temelji se na suradnji učenika koji zajednički rješavaju problem komplementirajući različite dijelove ili radeći na istom zadatku. Odrednica grupnog rada je rad učenika pod vodstvom i organizacijom učitelja (Buljubašić-Kuzmanović i Petrović, 2014), ali bez pretjerane pomoći i njegova uključivanja. Zadaci unutar grupe međusobno se isprepliću i nadopunjuju što se po završetku integrira u smislenu cjelinu. Osim razvoja samostalnosti, jačaju odnosi suradnje i osjećaj pripadnosti.

4.2. Nastavne metode poučavanja

Nastavne metode služe učiteljima kao pomoć za uspješno poučavanje učenika. Odabir metode ključan je za provođenja učenja s razumijevanjem stoga ga je važno prilagoditi individualnim mogućnostima svakog učenika. Bitno je da nastavnik odabere one metode koje potiču samostalno učenje, odgovaraju sadržaju poučavanja te omogućuju da se sadržaj približi učeniku (Maksimović i Stančić, 2012). „Opće je prihvaćeno da se pod učenje s razumijevanjem smatra zapravo kritično razmišljanje“ (Hercigonja, 2017: 21). Učenike je važno poučavati kritičkom promišljanju kako bi mogli prosuđivati različite poglede na osobne i socijalne probleme (Cheng i Wan, 2017). Facione (1984, prema Cheng i Wan, 2017) definira kritičko promišljanje kao razvijanje argumenata, dok ga Dwyer, Hogan i Stewart (2014, prema Cheng i Wan, 2017) nazivaju metakognitivnim procesom koji povećava stvaranje logičkih zaključaka za argumentiranje ili rješavanje problema. Mc Peck (1981, prema Cheng i

Wan, 2017) ga naziva vještinom koja za Paula (1995, prema Cheng i Wan, 2017) predstavlja jedinstveno razmišljanje za stvaranje kriterija i standarda.

Za poučavanje kritičkog promišljanja postoje tri modela (Behar-Horenstein i Niu, 2011; Ennis, 1989, prema Cheng i Wan, 2017). U općem pristupu poučava se izravno kako kritičko promišljati. Kritičko promišljanje tada nije usko povezano uz nastavni sadržaj. Ono što je bliže učiteljskoj struci je pristup infuzije kroz koji se integrirano poučava sadržaj i kritičko mišljenje. Korištenjem različitih metoda poučavanja nastavnog sadržaja postavljaju se dodatna pitanja koja potiču kritičko promišljanje i izlaganje. Stapanjem prethodna dva pristupa razvija se treći koji nosi istoimeni naziv. Koristi se tako da se od učenika očekuje prethodno znanje o kritičkom promišljanju kako bi ga mogli koristiti za usvajanje novih nastavnih sadržaja (Cheng i Wan, 2017). Važno je napomenuti da sloboda za kritičko razmišljanje i njegovo javno iznošenje ovisi uvelike o razrednom ozračju i njegovim čimbenicima kao što su odnosi između subjekata nastave, ali i zadatci koji se stavljaju pred učenike (Mathews i Lowe, 2011, prema Cheng i Wan, 2017). Ozračje koje potiče kritičko promišljanje je ono u kojemu vlada sloboda govora i mišljenja što učenicima omogućuje aktivno sudjelovanje u konstruktivnim razgovorima te stvaranje i jačanje njihova samopouzdanja. Takvo ozračje razvija i potiče učenike na kritičko promišljanje pa je adekvatan izbor nastavnih metoda ključ za ostvarivanje odgojno-obrazovnih zadataka i ciljeva. Poljak (1991) kao glavne nastavne metode navodi metodu praktičnih radova, demonstraciju i metodu razgovora.

Metoda praktičnih radova

Metoda praktičnih radova koristi se za spoznavanje onoga što nas okružuje. Korištenjem ove metode učenicima se omogućuje da samostalno obavljaju zadatke i aktivnosti i dolaze do novih spoznaja. „Praktični rad integrira brojne aktivnosti misaono-verbalnog i osjetilno-praktičnog karaktera“ (Jelavić, 2003: 62). Najčešći način uporabe ove metode je istraživački pokus pri čemu učenici prvo promatraju učitelja, a nakon objašnjenja izvode pokus samostalno (Jelavić, 2003).

Metoda demonstracije

Metoda demonstracije jest pokazivanje onoga što učenici mogu osjetilno doživjeti. Prikazivati se mogu statični predmeti, dinamičke prirodne pojave ili aktivnosti. Demonstracijom učitelja učenici lakše savladavaju nastavno gradivo jer im je time omogućeno povezivanje teorije s praktičnim dijelom. Pri demonstriranju aktivnosti nužno je da nastavnik osobno prikaže i opiše postupak kako bi učenici vidjeli i povezali sve potrebne informacije u cjelinu (Poljak, 1991). Može biti korištena za veće ili manje grupe, a poželjno je da bude popraćena govorom. Za vrijeme demonstracije ključna je visoka razina discipline i odnos međusobnog poštovanja kako bi učenici aktivno slušali i sudjelovali u nastavnom procesu. Prednosti ove metode su trajno učenje, interakcija s učenicima, povećanje interesa i motivacije te olakšano shvaćanje kompleksnog nastavnog sadržaja.³

Metoda razgovora

Metoda razgovora i rasprave je utemeljena na pitanjima i odgovorima uspostavljajući interakciju između učenika i učitelja. Potiče davanje raznovrsnih odgovora, a s obzirom na različitost pitanja moguće je utvrditi sposobnost pamćenja, logičkog razmišljanja, kritičkog promišljanja, ali i povezivanja i razumijevanja (Peko i Varga, 2014). Ohrabruje učenike na postavljanje pitanja, odgovaranje te analiziranje sadržaja. Na taj način kod učenika se razvija kreativnost i kritičko mišljenje kao i kultura govorenja i slušanja. Cilj je povezivanje novih sadržaja i znanja s prethodnim iskustvom (Jurčić, 2010).

4.3. Nastavne strategije poučavanja

Osposobljavanje učenika provodi se korištenjem različitih nastavnih strategija. One se odnose na samostalno upravljanje procesom (Cindrić i sur, 2010, prema Slavić i Matić, 2016). Mogu se podijeliti na strategije odgoja i strategije obrazovanja. Strategije odgoja uključuju egzistenciju, individualizaciju i socijalizaciju dok se obrazovne odnose na poučavanje i učenje, doživljavanje i izražavanje istog te

³ Wilsman, A. (2013, 29. ožujka). Teaching Demonstrations: Advice and Strategies. Pribavljeno 03.04.2018., sa <https://cft.vanderbilt.edu/2013/03/teaching-demonstrations-advice-and-strategies/>

vježbanje i stvaranje (Bognar i Matijević, 2010, prema Slavić i Matić, 2016). Marzano, Pickering i Pollock (2006) navode u svojoj knjizi Nastavne strategije devet najuspješnijih nastavnih strategija i kako ih primijeniti, a one su: pronalaženje sličnosti i razlika, rezimiranje i bilježenje, trud i odavanje priznanja za isti, domaće zadaće, nelingvistički prikazi, kooperativno učenje, postavljanje ciljeva i davanje povratnih informacija, stvaranje i provjeravanje hipoteza te natuknice i pitanja. Svaka od ovih strategija je prilagodljiva učeniku. U početku usvajanja načina korištenja strategije nužna je pomoć učitelja dok je za nastavak njezina korištenja i njen daljnji razvoj dovoljna motiviranost učenika. Nešto detaljniju podjelu nastavnih strategija navode Cindrić i sur. (2010, prema Slavić i Matić, 2016) među kojima se ističu mentorski rad, timski rad, suradničko učenje, interaktivno učenje i rad na projektu.

Mentorski rad

Strategija mentorskog rada ubraja se u suvremene sustave provođenja nastavnog procesa (Poljak, 1991, prema Slavić i Matić, 2016). Određena je odnosima unutar didaktičkog trokuta, a karakterizira ju više samostalnog učeničkog rada pod vodstvom učitelja. Gledajući iz pedagoške perspektive, učitelj kao mentor daje uputstva učenicima kako bi mogli što uspješnije samostalno izvršiti zadatak (Slavić i Matić, 2016). Kroz ovaj oblik rada koristi se više metoda i strategija koji potiču učenike na aktivnost. Time jačaju njegove sposobnosti i razvija se pozitivna slika o njemu samome. Mentoriranjem učenika postiže se duže i kvalitetnije pamćenje, kritičko mišljenje, zaključivanje i bolja socijalizacija unutar okruženja (Slavić i Matić, 2016).

Rad na projektu

Projektna nastava je proces koji ovisi jednako o učitelju i učenicima. Definira se kao njihov zajednički rad u kojemu učitelj ima ulogu pomoći i voditi učenika ka ostvarenju zadatka, a učenici samostalno istražuju, analiziraju, planiraju i provode zaključke kako bi ostvarili cilj. Prednost projektne nastave je što ima mogućnost povezivanja znanja iz više predmeta (Jurčić, 2010).

Problemski zadatci

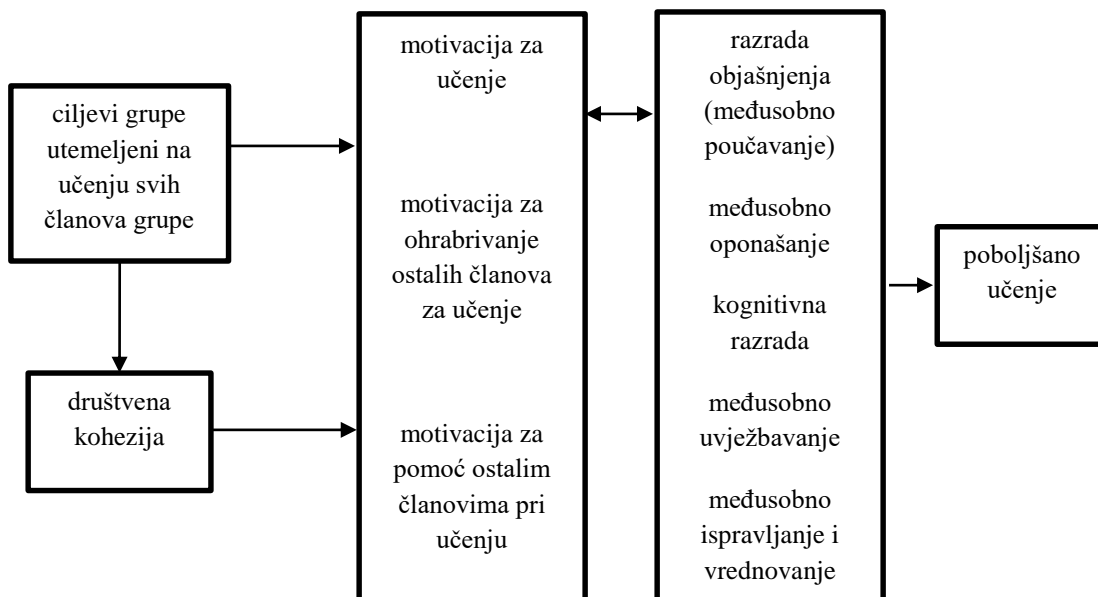
Problemska nastava ili rješavanje problema je strategija kojom učitelj osposobljava učenike za rješavanje svakodnevnih životnih situacija. Prilikom korištenja ove strategije izražena je aktivnost učenika jer se od njega očekuje odgovaranje na postavljena pitanja uz dodatna objašnjenja. Poželjno je za poticanje znatiželje omogućiti učenicima da samostalno postavljaju pitanja kako bi upotpunili svoje znanje s odgovorima učitelja (Jurčić, 2010).

4.4. Kooperativno (suradničko) učenje

Najučinkovitiji način preusmjeravanja procesa poučavanja s učitelja na učenika jest korištenje suradničkih strategija kooperativnim učenjem kojemu je cilj potaknuti na aktivno učenje izvan učionice kroz grupne aktivnosti (Azizan i sur., 2017). Članovi grupe zajednički rade kako bi postigli cilj čime jačaju timske odnose (Sharan, 1980, prema Azizan i sur., 2017), ali i vlastite te sposobnosti učenja ostalih sudionika u timu (Felder i Brent, 2007, prema Azizan i sur., 2017). U kooperativnom učenju učenici su podijeljeni u manje grupe kako bi jedni drugima pomogli u usvajanju nastavnog sadržaja. Grupe se mogu sastojati od dvoje ili više učenika, a učenici mogu imati individualne zadatke ili svi isti zadatak. Temelj ovakvog učenja su timski rad i jednakost članova. Važnu ulogu ima interakcija između članova jer se otvorenom komunikacijom dolazi do usuglašenja oko ideja. Karakterizira ga različitost u mišljenju i sposobnostima pa su rezultat međusobno povjerenje i osjećaj sigurnosti. Time se stvara ozračje u kojemu učenici samostalno donose odluke za koje preuzimaju odgovornost kao i za svoje učenje (Buljubašić-Kuzmanović, 2006). Jensen (2003) tvrdi da se suradničko učenje temelji na individualnoj odgovornosti kojom se stvara pozitivna interakcija i međuovisnost. Za razliku od grupnih zadataka, potiče suradnju iznad natjecanja. Pomaže u razvijanju sposobnosti zaključivanja i rješavanja problema te pridonosi poboljšanju odnosa između učenika i vlastitog samopoštovanja (Buljubašić-Kuzmanović, 2003, prema Jurčić, 2010). Nužno je provoditi ga u ozračju povjerenja, prihvaćanja i iskrenog poštovanja između članova jer je nužno da svi subjekti svjesno pridonose uspješnosti cilja. Postoje različita shvaćanja kooperativnog učenja, njegove svrhe i ishoda, ali s glavnim ciljem poboljšanog učenja. Slavin (1995,

prema Slavin 2014) navodi četiri perspektive postignuća kooperativnog učenja što je vidljivo na Slici 1.

Slika 1: Efekti modela kooperativnog učenja na učenje (Slavin, 1995, prema Slavin, 2014:7).



Vidljivo je da kooperativno učenje započinje stvaranjem grupnog cilja. Motivirani učenici pomažu jedni drugima u ostvarenju zadataka kako bi krajnji, zajednički cilj bio što uspješnije ispunjen. Suradnjom i pomaganjem stvara se i jača socijalna, odnosno razredna kohezija. Svaki član osobno teži ka ostvarenju vlastitog zadatka, a uz međusobno pomaganje zajednički pridonose ostvarenju zajedničkog. Svaka grupa kad odradi svoj zadatak priprema njegovu demonstraciju kako bi ostale poučila o onome što su prethodno oni usvajali (Slavin, 2014).

Kooperativno učenje dijeli se u dvije kategorije: timsko učenje i grupno učenje. U timskom učenju uspjeh tima ovisi o učenju pojedinca koji su međusobno odgovori za izvršavanje vlastitog zadatka, ali i za učenje drugih članova. Grupno učenje odrađuje se u višečlanim timovima u kojima su članovi raspoređeni prema uspjehu odnosno sposobnostima i mogućnostima. Učitelj prezentira nastavni sadržaj koji je predmet poučavanja tog dana, a zadatak je članova tima da osiguraju uspješnost usvajanja istog kroz metode kooperativnog učenja (Slavin, 1995, prema Slavin, 2014).

Svrha kooperativnog učenja je smanjiti nepoželjno ozračje u kojemu pojedinci koji igraju glavnu ulogu povlače ostale za sobom ostale (Smith i sur., 2005, prema Azizan i sur., 2017). Ono utječe na uspjeh, kvalitetu odnosa, prilagodbu i razredno ozračje (Johnson i Johnson, 1999, prema Azizan i sur., 2017). Kooperativno učenje može biti formalno i neformalno. Neformalno kooperativno učenje uključuje rad učenika u paru nakon obavljenog predavanja učitelja. Učitelj zadaje zadatak nakon kojeg učenici suradnički rješavaju problem (Smith i sur., 2005, prema Azizan i sur., 2017). Za razliku od neformalnog, formalno kooperativno učenje treba ispuniti pet nužnih zahtjeva kao što su pozitivna nezavisnost, interakcija licem u lice, individualni doprinos, vještine timskog rada i grupno razmišljanje (Felder i Brent, 2007, prema Azizan i sur., 2017).

Autori izravno ne navode stvaranje kvalitetnog poticajnog razrednog ozračja ishodom suradničkog učenja, ali je iz prethodnih zaključaka moguće zaključiti da prednosti koje navode svakako utječu na njegovo stvaranje. Romić (2011, prema Kadum-Bošnjak, 2012) ističe kako suradničko učenje pozitivno utječe na razvijanje timskog rada, međukulturalne kompetencije, odgovornosti za rad kao i toleranciju i međusobno uvažavanje. Meredith (1998, prema Kadum-Bošnjak, 2012) kao jedan od rezultata suradničkog učenja ističe mogućnost sagledavanja situacije iz tuđe perspektive čime se stvaraju pozitivni odnosi, što također tvrde Čudina-Obradović i Težak (1995, prema Kadum-Bošnjak, 2012).

Kooperativno učenje omogućuje promjene u odnosima između učenika, ali i između učenika i učitelja. Poboljšava socijalne vještine i sposobnost razmišljanja kod učenika (Macarena Navarro i Gallardo-Saborido, 2015) te time čini ozračje poticajnim za poučavanje i učenje. Ovim oblikom učenja zanemaruju se natjecateljsko ozračje, a potiče se podrška među članovima za svrhu ispunjenja krajnjeg cilja (Peko i Varga, 2014).

4.4.1. Kreativne tehnike suradničkog učenja

Umne karte

Umne karte su cjeloviti prikaz sadržaja koji učimo, a mogu služiti i pri osmišljavanju novih ideja. Za kreiranje umne mape u središte treba postaviti pojam koji označava središnju temu. Taj pojam može biti u obliku riječi, slike ili simbola. Iz središta se granaju linije koje ju proširuju za pojmove koji dodatno pojašnjavaju temu. Linije moraju biti logički međusobno povezane. Riječi su tiskane na linijama, a svaka riječ povezana je s jednom linijom. Preporučljivo je povezivati pojmove i određenim bojama kako bi se i na taj način omogućilo učenje (Buzan, 1988, prema Ivošević, 2013).

Šest šešira

Metoda šest šešira poučava učenike razmišljanju iz više perspektiva. Ona povećava suradnju i produktivnost, a u učenicima potiče kreativnost i maštovitost. Na taj način ova igra stvara ozračje poticajno za učenje i poučavanje jer se sadržaj obrađuje na djeci nepoznat i kreativan način koji svakome omogućuje pristupiti iz drugačije perspektive. Svih šest šešira označeno je jednom od boja. Bijela boja šešira traga za informacijama. Zadatak grupe koja posjeduje bijeli šešir je odgovoriti na pitanja potrebnih informacija. Crveni šešir se prema boji koja ga određuje veže uz emocije pa je zadatak njegove grupe ispisati intuitivne misli koje se javljaju s obzirom na temu. Crni šešir upozorava na negativno te grupa koja ga posjeduje treba potražiti moguće negativne posljedice. Za razliku od njega, žuti šešir traži pozitivne i konstruktivne informacije, zeleni planira i kreira nove ideje, a plavi je namijenjen razmatranju cijelog procesa.

Provokacija

Provokacija je metoda koja potiče na istraživanje i eksperimentiranje s mislima, odnosno idejama. Navodi na razmišljanje izvan okvira i kreiranje neobičnih odgovora. Nužna je neobična tvrdnja koja nije ispravna kako bi izazvala čuđenje kod sudionika. Bognar (2010, prema Ivošević, 2013) navodi pitanja koja treba postaviti učenicima kako bi ih se usmjerilo ka stvaranju i iznošenju mišljenja, a time i rješavanju

problema. Važno je utvrditi posljedice i prednosti tvrdnje. Treba odrediti principe na kojima će se temeljiti te pod kojim će uvjetima ona biti razumna. Na posljetku, važno je procijeniti koje bi promjene ta tvrdnja uzrokovala.

Misli, razmijeni, spari

Strategija „Misli, razmijeni, spari“ može se koristiti više puta tijekom nastavnog sata. Učitelj postavlja učenicima pitanja na koja će odgovoriti nakon pročitaneog teksta. Učenici promišljaju o pročitanoj, odgovaraju na pitanja, razmjenjuju misli s drugima u grupi te sažimaju na posljetku zajedničku ideju koja bi dala najpotpuniji i kvalitetniji odgovor. Slično navedenom je strategija „Razmisli u paru, razmijeni“ u kojoj se pred učenike postavlja problem ili pitanje koje od njih očekuje da promisle o rješenjima odnosno odgovorima. Nakon individualnog razmišljanja, učenici u paru trebaju razmijeniti ideje te doći zajednički do zaključka (Kadum-Bošnjak, 2012).

Koncentrični krugovi

Koncentrični krugovi dijele učenike na dva kruga od kojih je jedan unutarnji, a drugi vanjski. Učenici su u oba kruga okrenuti tako da se međusobno gledaju u lice. Učenici koji se nalaze jedan nasuprot drugome međusobno diskutiraju o zadanoj problemu, temi ili pitanju. Nakon određenog vremena ili dobivenog poželjnog odgovora, krugovi se rotiraju u suprotnim smjerovima kako bi učenici izmijenili parove (Kadum-Bošnjak, 2012).

Slažem se-ne slažem se

Jedna od zanimljivijih strategija jest Slažem se-ne slažem se koja potiče konfliktna razmišljanja odnosno iznošenje kritičkih, ali i osobnih ideja i mišljenja. Pod učionice se (npr. kredom) podijeli na dva dijela, jedna strana predstavlja slaganje s iznesenom tvrdnjom dok joj se druga protivi. Poželjno je učenicima dati mogućnost da samostalno odaberu na kojoj će strani stajati te koju će tvrdnju zastupati i kako će svoje stajalište obraniti (Kadum-Bošnjak, 2012).

Oluja ideja

Jedna od najpoznatijih metoda kreativnog rješavanja problema je oluja ideja. Cilj je iznijeti što više ideja koje će se zapisati i kasnije proučavati. Međusobno poticanje članova omogućuje kreiranje novih ideja (Runco i Pritzker, 1999, prema Ivošević, 2013). Za provođenje oluje ideja treba postaviti jasan problem, prihvaćati i bilježiti svaku ideju te ohrabrivati članove na iznošenje novih i neobičnih ideja (Bognar, 2010, prema Ivošević, 2013).

Kolo-naokolo

Kolo-naokolo je strategija koja je slična Oluji ideja. Primarna ideja strategije je da učenik zapiše svoju ideju na papir te da ga pošalje sljedećemu. Sljedeći učenik nastavlja ideju i tako sve do kraja. Skup ideja trebao bi sačinjavati smislenu cjelinu pri čemu se nanovo ističe važnost vođenja od strane učitelja (Kadum-Bošnjak, 2012).

Recipročno poučavanje

Pri recipročnom poučavanju učenik preuzima ulogu učitelja. Svrha ovakvog rada je da učenik koji predstavlja učitelja vodi grupu prema shvaćanju nastavne teme ili jedinice. Svaka grupa radi na istom predlošku. Nakon pročitane dijela teksta, učenik koji je učitelj sažima pročitano te propituje ostale u grupi, odnosno učenike o tome što su u ulomku pročitali. Razjašnjavaju zajednički mogući problem koji se pojavio pri razumijevanju pročitane nakon čega nastavljaju dalje. Pokušavaju predvidjeti o čemu će govoriti sljedeći dio teksta, a potom učenik učitelj izabire svog zamjenika za preuzimanje uloge (Kadum-Bošnjak, 2012).

Slagalice

Jedna od najpoznatijih tehnika poznata je pod nazivom slagalice. U slagalici svaka grupa radi na istoj temi. Svaki član u grupi proučava po jedan dio iz te teme. Nakon određenog vremena grupe se mijenjaju tako da se svi članovi koji su proučavali isti dio teme nalaze kako bi ga prodiskutirali. Nakon što definiraju važne i ključne informacije te načine kako će ih prenijeti vraćaju se u svoje primarne skupine. U primarnoj skupini svaki član iznosi svoj dio kako bi usustavili cjelovitu nastavnu

jedinicu (Mattingly i Van Sickle, 1991, prema Slavin, 2014). Uloga učitelja je vođenje učenika u radu i pomaganje po potrebi i prema njihovoj zamolbi.

Simulacija

Manje poznata, strategija simulacije omogućuje učenicima da se pripreme za stvarne životne situacije teorijski i praktično. Simulacijom se razvijaju učenikove vještine te poboljšava njegova kompetentnost (Walters, Potetz i Fedesco, 2017).

Pedagoška radionica

Pedagoška radionica je oblik rada koji se temelji na kružnoj komunikaciji između članova. Svaka se radionica sastoji od pripremni, izvedbenih i završnih aktivnosti. Preporučljivo je pripremu i završetak odraditi unutar kruga gdje su svi ravnopravni pa je otvorenija komunikacija. Izvedbene djelatnosti vezane su uz obradu nastavnog sadržaja, a odrađuju se u paru ili grupi. Na posljepku svake aktivnosti slijedi refleksija u kojoj sudionici imaju mogućnost iznijeti svoje dojmove, misli, ideje i osvrt (Buljubašić-Kuzmanović, 2006).

Aktivnim poučavanjem kroz korištenje suvremenih oblika, metoda i strategija poučavanja učitelji stvaraju mogućnost tihog i radu prilagođenog razrednog ozračja (Caro, Lenkeit i Kyriakides, 2016) jer učenici samostalno rješavaju zadatke dok je učitelj prisutan glasom samo u prijeko potrebnim situacijama. Time se povećava učinkovito vrijeme za poučavanje jer su smanjena ometanja odnosno prekidanja rada subjekata (Caro, Lenkeit i Kyriakides, 2016). Važnije je za učenike da razumiju ono što uče, nego da to pokušavaju zapamtiti (Poondej i Lerdpornkulrat, 2016).

5. RAZREDNO OKRUŽENJE

Razmatrajući razredno okruženje kao jedan od činitelja poticajnog ozračja nužno je dotaknuti se pedagoginje M. Montessori te istoimene pedagogije. Montessori pedagogija temelji se na ideji samostalnog rada učenika pri čemu učitelj ima ulogu mentora odnosno voditelja procesa. Zbog toga je nužno prilagoditi okolinu i stvoriti poticajne uvjete za učenike kako bi samostalno obavljali različite aktivnosti. Ključ ove metode rada je posebno oblikovan didaktički materijal koji osigurava da učenik izvršavanjem aktivnosti usporedno ima mogućnost da provjerava i prati svoj napredak (Lillard, 2005, prema Ruijs, 2017). Uloga učitelja je osigurati i pripremiti materijal za upotrebu, a učenici samostalno izvršavaju zadatke te samovrednuju (Jargović, 2007; Mooney, 2002, prema Ruijs, 2017). Upravo u navedenim riječima pronalazi se poželjan izgled razrednog okruženja prilagođenog i osmišljenog za potrebe poučavanja i učenja usmjerenog na učenika.

Suvremeni pristupi poučavanja potiču učenje primarnim osjetilima izravno iz prirode, ali bez obzira na to, učionica ostaje mjesto u kojemu učenici provode najviše vremena učeći. Na taj način, poučavanje u učionici pokušava se što više približiti izravnom i neposrednom poučavanju koje kod djece uz znanje stvara i iskustvo. Prirodnost, moguća individualizacija i poticaj, tri su ključne dimenzije koje omogućuju osmišljavanje izgleda učionice. Pokušavajući ju učiniti što prirodnijom važno je (moći) prilagoditi svjetlost, zvuk, temperaturu, kvalitetu zraka i ostale čimbenike koji povezuju interijer s eksterijerom. Prostor treba pružati mogućnost individualizacije, odnosno treba biti fleksibilan za moguće prilagodbe potrebama subjekata nastave. Najvažnije je da prostor svojom opremljenošću potiče na aktivno učenje jer će tada ishodi rada biti uspješniji i učinkovitiji (Barrett i sur., 2015).

5.1. Prostor

Konstrukcija i izgled učionice važan su dio nastavnog procesa. Prema Montessori pedagogiji učionica treba biti uređena da djeci pruži slobodu izbora. Jedan od poželjnih oblika je prostor u obliku slova „L“ s pripremljenim kutevima za učenike (Melcon i sur., 2017) koji imaju različitu svrhu u učenju i poučavanju (Roskos i Neuman, 2011). Ideja je omogućiti mobilnost namještaja i opreme kako bi se učenici

slobodno koristili svime što im se pruža uz nužnu dostupnost i pristupnost njima. Pedagog Rudolf von Laban kao oblik prostora navodi oblik trokuta ili pravokutnika koji svojom prostranošću omogućuju fleksibilnost (Melcon i sur., 2017). Prostranost, raspored namještaja i materijal za učenje čine učionicu prihvatljivijom za učenike te time pridonose stvaranju poticajnog ozračja. Zbog specifične namjene prostora učionice, u stvaranje njezina izgleda važno je uključiti učitelje, štoviše, ako je moguće, i učenike (Ramli, Ahmad i Masri, 2013; Prescott, 2005; Maxwell i Chmielewski, 2008). Njihovim uključivanjem približava se prostor, ali i funkcionalnost tog prostora učeniku (Sanoff, 1991, prema Ramli, Ahmad i Masri, 2013). Opremljenost i funkcionalnost prostora dat će svrhu učionici kao i cjelokupnom procesu učenja. Prostor bi trebalo biti moguće svakodnevno prilagoditi radnim potrebama učenika i učitelja. Učitelj treba odrediti svoju poziciju u razredu s obzirom na raspored klupa. To će mu omogućiti da uspješno održava disciplinu i radno ozračje.⁴ Poželjna veličina prostora omogućuje korištenje namještaja i materijala za grupni rad i rad u paru što potiče češću komunikaciju, istraživanje i igru. Osim prostora i oblika, važna je fleksibilnost razreda kako bi se učenici i namještaj slobodno i olakšano premještali po razredu s ciljem aktivnog i učinkovitog učenja i poučavanja (Roskos i Neuman, 2011).

5.2. Zidovi

Vezano uz prostor, na učenje također utječu funkcionalnost i boja zidova (Ceppi i Zini, 1998; Lackney, 2003, prema Roskos i Neuman, 2011). Prazan prostor zida učitelji najčešće upotpunjavaju kreativnim radovima učenika, ali dodatni poticaj mogu pružiti i motivacijske poruke kao i nastavni sadržaj (Roskos i Neuman, 2011). Dekoracijom panoa i zidova stvara se kreativno i ugodno ozračje, a inovativne ideje pridonose postizanju većeg uspjeha kod učenika (Mississippi State Dept. of Education). Poželjno je da učenici samostalno odluče koje radove će izložiti na zidovima te da sudjeluju u njihovu kreiranju. Na taj način preuzimaju odgovornost i socijalne vještine. Sadržaj koji se nalazi na zidovima treba imati odgojno-obrazovnu funkciju u proširenju učeničkih znanja vezanih uz određenu temu. Većoj motivaciji

⁴ Disciplina i autoritet: stvaranje i održavanje poticajne razredne klime. Pribavljeno 11.04.2018., sa http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Razredni_menadzment.doc

pridonosi i boja zidova za koju se predlaže da bude svjetlija i bliska bojama prirode. Crvena boja potiče učenike na aktivnost i rad dok nijanse narančaste boje smanjuju umor. Za dobro raspoloženje predlaže se da zidovi budu žuti, a za koncentraciju plavi. Učenje u prirodi znatno pridonosi poboljšanju učenikovog uspjeha. Zeleni krajolici potiču učenike na povećanje pažnje i koncentracije. (Kaplan, 1995, prema Kweon i sur., 2017). Učenicima se tako pruža mogućnost učenja u prirodi što u njima budi dodatnu motivaciju i interes za radom jer imaju priliku samostalno istraživati i otkrivati ono što ih zanima. U situacijama kad je nemoguće doći u izravan doticaj s blagodatima prirode i prirodnog okoliša, moguće je prilagoditi učionicu. Tako na primjer zelena boja, svjetlo plava i nježno žuta boja zidova mogu približno utjecati na stvaranje ugodnog, opuštenog i smirenog ozračja u kojemu učenici samostalno istražuju i rješavaju zadatke (Kweon i sur., 2017). U situacijama koje učiteljima ne dopuštaju izbor boje zidova, pruža im se mogućnost da zidove urede popratnim materijalima koji će svojim bojama poticati na iste osjećaje.

5.3. Centri za učenje

Centri za učenje su prostori u koje učitelj šalje učenike nakon što izvrše zadane zadatke. Smatraju se manjim projektima na kojima učenici rade samostalno uz minimalnu pomoć učitelja ako je potrebno. Zadaci i aktivnosti u tim prostorima mogu i ne moraju biti nužno vezani uz aktualno nastavno gradivo, a osmišljeni su na način da sami daju odgovore učenicima kako ih rješavaju.⁵ Na taj način učenici preuzimaju odgovornost za vlastito učenje te uvježbavaju praktične vještine za svakodnevni život. Najčešći centri za učenje u razredu su centar za čitanje, za umjetnost i tehnološki centar.⁶ Uz centre za učenje, poželjno je u učionici osmisliti i kreativne kutke koji kod učenika potiču kreativnost i maštovitost. U njima je moguće postaviti edukativne igre, literaturu za čitanje ili materijal za likovne kreativnosti. Na taj će način učenici i u slobodno vrijeme moći samostalno stvarati i učiti.

⁵ Environmental Engineering: Arranging Your Classroom Environment For Optimal Functioning. Pribavljeno 07.03.2018., sa <http://behavioradvisor.com/ClassroomDesign.html>

⁶ Kuntz, R. (2014, 20. ožujka). Learning Centers: Where Fun meets Function. Pribavljeno 07.03.2018., sa <https://www.knewton.com/resources/blog/ed-tech-101/learning-centers/>

5.4. Tehnologija u razredu

Stalne i brze promijene u svijetu povećale su korištenje tehnologije u svakodnevnom životu. Zbog toga se danas, već od najranije dobi, djeca koriste tehnološkim aparatima i aplikacijama na njima. Pokušavajući pratiti ubrzani napredak svijeta, školstvo i učitelji pokušavaju pružiti učenicima iste mogućnosti u razredu. Najčešći digitalni obrazovni sadržaj odnosi se na Power Point prezentacije, no usporedno s napretkom tehnologije dolazi i do tehnoloških inovacija u obrazovanju. Uz već dobro poznata računala i projektore, u učionice se počelo uvoditi nove tehnološke inovacije. Tableti su se uvelike „uvukli“ u učionice. Njihova primarna uloga je poučavanje osnova matematike i čitanja, no uz to služe i razvijanju kreativnosti. Na tabletima i računalima učenici su u mogućnosti igrati različite edukativne igre što će povećati njihov interes za sadržajem povezujući kompleksne sadržaje s poznatim postojećim znanjima. Uz korištenje tradicionalne zelene ploče i krede, učitelji s oduševljenjem prihvaćaju pametne, bijele ploče. Drugi naziv za pametnu ploču je interaktivna upravo iz razloga što omogućuje učenicima da na nove, zanimljive načine spoznaju apstraktne sadržaje.⁷ Neophodna je obuka učitelja u navedenom području kako bi stekli kompetentnost za rad s informatičkim materijalom. Osim pristupačnosti učiteljima i učenicima, pametne ploče omogućuju kreativno prezentiranje i poučavanje sadržaja. Svojom funkcionalnošću pridonose interakciji između subjekata nastave, uključujući ovaj put u subjekte i nastavni sadržaj.⁸

Kako se vrijeme mijenja tako i odgojno-obrazovni sustav teži ka suvremenom i naprednom poučavanju. Zbog razlika u prijašnjem i današnjem obrazovanju budućih učitelja postoje nedostaci u idejama za stvaranja što kvalitetnijeg razrednog okruženja. U Tablici 2. prikazane su neke od mogućnosti kako učionicu učiniti prihvatljivijom za učenje i poučavanje.

⁷ Pović, T., Veleglavac, K., Čarapina, M., Jaguš, T. I Botički, I. (2015). Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj. <https://www.bib.irb.hr/809522>

⁸ Curickshank, D. (2007, 2. listopada). Board of Education: A Wall-Mounted Computer Monitor for Your Classroom. Pribavljeno 09.03.2018., sa <https://www.edutopia.org/interactive-whiteboards>

Tablica 2: Mogućnosti za promjenu okruženja (EU VET program, 2006)

1. Obogaćivanje prostora	<ul style="list-style-type: none"> • puštanje muzike • uvesti „centre učenja“ • koristiti audio-vizualna sredstva • ukrasiti prostor svjetlim bojama • demonstracije • gosti predavači
2. Prilagođavanje prostora	<ul style="list-style-type: none"> • prilagođavanje svjetlosti • ukloniti sve što nije potrebno za trenutne aktivnosti • koristiti „fokusrajuće“ tehnike kao što su filmovi i stripovi • postaviti klupe u krug za diskusiju
3. Racionalizacija prostora	<ul style="list-style-type: none"> • odrediti prostorije za određene aktivnosti • ograničiti broj učenika koji mogu biti na istom mjesu u isto vrijeme • napraviti raspored za korištenje opreme i materijala • * istaknuti listu pravila ponašanja
4. Proširivanje prostora	<ul style="list-style-type: none"> • školski izleti • korištenje knjižnice • uporaba višenamjenskih prostorija • posjeti različitim ustanovama • povremene promjene učionica

	<ul style="list-style-type: none"> • učenje u timovima, manjim grupama • uzajamno generacijsko poučavanje
5. Planiranje	<ul style="list-style-type: none"> • podjela zadataka • obilježiti i markirati bojama sav potreban materijal za nastavu • izrada panoa koji će pomoću ilustracija prikazivati složene operacije • poučavanje učenika za rukovanje opremom • isprobavati neobičajne i komplicirane postupke

Iz tablice je vidljivo kako je razredno okruženje prilagodljivo i otvoreno za promjene. Ključ uspjeha u postizanju tih promjena je kompetentnost i otvorenost uma svakog učitelja, kao i motiviranost učenika za sudjelovanje u istim. Za svaku je promjenu potreban inicijator koji će preuzeti odgovornost i hrabrost za korak naprijed. Promjene u izgledu razreda pridonijet će stvaranju kvalitetnog razrednog ozračja. Učionica kreirana prema interesima i potrebama učenika omogućit će korištenje oblika, metoda i strategija poučavanja kako bi se učenicima približio nastavni sadržaj.

6. METODOLOGIJA RADA

Poticajno razredno-nastavno ozračje utječe na učenikov uspjeh te na njegov odnos prema nastavnom procesu i pripadajućim subjektima. Učenik se izgrađuje kao individua, ali i dio socijalne okoline stoga je nužna njegova adaptacija kroz odgojno-obrazovni proces. Učitelji kao ključan subjekt poučavanja svojom kompetentnošću pridonose stvaranju samostalnih i društveno aktivnih učenika koji će svojim osobnim i socijalnim razvojem doprinijeti boljitku u budućnosti.

Svrha ovog istraživanja je utvrđivanje međusobne povezanosti između poticajnog razredno-nastavnog ozračja i elemenata koji pridonose uspješnosti poučavanja u odgojno-obrazovnom procesu. Tri su elementa uspješnosti poučavanja za koje se ispituje njihov doprinos pozitivnom i poticajnom razrednom ozračju. Kompetentnost učitelja značajna je za stvaranje i provođenja kvalitetnog nastavnog procesa jer im omogućuje niz mogućnosti kako učenicima približiti školu i čitav proces učenja. S obzirom na to, drugi element, za koji se pretpostavlja da doprinosi poticajnom razrednom ozračju, predstavljaju oblici i metode rada, kao i strategije poučavanja. Pristup učenicima koji će učitelj odabrati i način na koji će ih učiti stvara različite mogućnosti spoznavanja i učenja nastavnog gradiva. Bez obzira na kompetentnost učitelja te važnost njegove kreativnosti i snalažljivosti u izboru načina poučavanja, važno je i razredno okruženje koje pruža niz mogućnosti iz svoje perspektive. Prilagodljivost prostora i materijala učenicima omogućuje razvoj samostalnosti u radu i učenju što kod njih jača samopouzdanje i želju za spoznajom novih znanja.

Značaj ovog istraživanja je osvijestiti učitelje o važnosti njihove kompetentnosti i odabiru oblika, metoda i strategija rada koje utječu na poticajno razredno ozračje i učenikov napredak u odgojno-obrazovnom procesu. Također je važno osvijestiti širu populaciju školstva o prilagodbi i opremljenosti učionica učenicima i učiteljima jer će im to omogućiti izgradnju konstruktivnih odnosa i spoznaja što će pridonijeti pozitivnom i poticajnom ozračju za učenje i poučavanje.

6.1. Ciljevi i zadaci istraživanja

1. Ispitati stavove učitelja u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje.

Zadaci:

1.1. Analizirati stavove učitelja u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje.

1.2. Ispitati razliku između stavova učitelja u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na županiju iz koje dolaze.

1.3. Ispitati razliku između stavova učitelja u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na njihove godine radnog staža.

1.4. Ispitati razliku između stavova učitelja u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na razred poučavanja.

2. Utvrditi razinu učestalosti korištenja oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje.

Zadaci:

2.1. Analizirati učestalost korištenja oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje.

2.2. Ispitati razliku u stavovima učitelja o razini učestalosti korištenja oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na županiju iz koje dolaze.

2.3. Ispitati razliku u stavovima učitelja o razini učestalosti korištenja oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na godine radnog staža učitelja.

2.4. Ispitati razliku u stavovima učitelja o razini učestalosti korištenja oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na razred poučavanja.

3. Utvrditi stavove učitelja o mogućnosti prilagodbe prostora učionice u funkciji stvaranja poticajnog razrednog okruženja.

Zadaci:

3.1. Analizirati razlike u stavovima učitelja o mogućnosti prilagodbe prostora učionice u funkciji stvaranja poticajnog razrednog okruženja.

3.2. Ispitati razlike u stavovima učitelja o mogućnosti adaptacije njihove učionice za stvaranje poticajnog razrednog okruženja s obzirom na županiju iz koje dolaze.

3.3. Ispitati razlike u stavovima učitelja o mogućnosti adaptacije njihove učionice za stvaranje poticajnog razrednog okruženja s obzirom na godine radnog staža učitelja.

3.4. Ispitati razlike u stavovima učitelja o mogućnosti adaptacije njihove učionice za stvaranje poticajnog razrednog okruženja s obzirom na razred poučavanja.

4. Istražiti na koje načine učenici sudjeluju u kreiranju izgleda učionice.

Zadatak:

4.1. Analizirati mišljenja učitelja o načinima na koje učenici sudjeluju u kreiranju izgleda učionice.

5. Istražiti čimbenike koji doprinose stvaranju kvalitetnijeg razrednog okruženja za poučavanje.

Zadatak:

5.1. Analizirati mišljenje učitelja o čimbenicima koji doprinose stvaranju kvalitetnijeg razrednog okruženja za poučavanje.

6.1. Hipoteze

1. Postoje razlike u stavovima ispitanika u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na županiju iz koje dolaze.
2. Postoje razlike u stavovima ispitanika u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na njihove godine radnog staža.
3. Postoje razlike u stavovima ispitanika u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na vrstu razrednog odjeljenja u kojoj poučavaju.
4. Postoje razlike u stavovima ispitanika u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na razred poučavanja u redovnim odjeljenjima.
5. Postoje razlike između ispitanika u učestalosti korištenja oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja s obzirom na županiju iz koje dolaze.
6. Postoje razlike između ispitanika u učestalosti korištenja oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja s obzirom na vrstu razrednog odjeljenja u kojoj poučavaju.
7. Postoje razlike između ispitanika u učestalosti korištenja oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koje doprinose stvaranju

poticajnog razrednog ozračja s obzirom na razred poučavanja u redovnim odjeljenjima.

8. Postoje razlike u stavovima učitelja o mogućnosti prilagodbe prostora njihove učionice za stvaranje poticajnog razrednog okruženja s obzirom na županiju iz koje dolaze.
9. Postoje razlike u stavovima učitelja o mogućnosti prilagodbe prostora njihove učionice za stvaranje poticajnog razrednog okruženja s obzirom na njihove godine radnog staža.
10. Postoje razlike u stavovima učitelja o mogućnosti prilagodbe prostora njihove učionice za stvaranje poticajnog razrednog okruženja s obzirom na vrstu razrednog odjeljenja u kojoj poučavaju.
11. Postoje razlike u stavovima učitelja o mogućnosti prilagodbe prostora njihove učionice za stvaranje poticajnog razrednog okruženja s obzirom na razred poučavanja u redovnim odjeljenjima.

6.2. Instrumenti i postupci istraživanja

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik namijenjen učiteljima razredne nastave koji je obuhvatio tri skale, *Sposobnost učitelja za stvaranje poticajnog razrednog ozračja*, *Učestalost korištenja oblika i metoda rada pri poučavanju* i *Mogućnost prilagodbe prostora učionice u funkciji stvaranja poticajnog razrednog okruženja*, s ukupno pedeset i osam čestica.

Prvi dio upitnika odnosio se na opće podatke ispitanika koji su zahtijevali izjašnjavanje o županiji, spolu, dobi, radnom stažu, broj razreda razredne nastave u pripadajućoj školi, vrstu i razinu razreda u kojemu učitelj poučava te broj učenika u razrednom odjelu.

Skalama su se ispitivali stavovi učitelja o elementima stvaranja poticajnog razrednog ozračja. Prva skala mjerila je razinu u kojoj određene sposobnosti učitelja pridonose stvaranju poticajnog razrednog ozračja. Na temelju Likertove skale od pet stupnjeva učitelji su izražavali stav o doprinosu pri čemu je 0 označavala „u potpunosti ne pridonosi“, a 4 „u potpunosti pridonosi“. Ispitanici su procjenjivali doprinos sposobnosti planiranja nastave s jasno definiranim ishodima učenja te upravljanje

razredom i održavanje discipline unutar njega. Daljnje čestice ispitivale su doprinos korištenja i provođenja različitih oblika i metoda rada kao i nastavnih, didaktičko metodičkih aktivnosti i načina na koje su oblikovane. Ispitivan je i doprinos međuljudskih odnosa unutar razrednog odjeljenja te doprinos provođenja vrednovanja i samovrednovanja u poticajnom razrednom ozračju.

Drugom se skalom na temelju petostupanjske Likertove skale procjenjivala se učestalost korištenja navedenih oblika, metoda i strategija poučavanja u učiteljskoj praksi pri čemu je 0 predstavljala ne korištenje određenog oblika, metode ili strategije, a 4 da se koristi „uvijek“. *Frontalni rad, grupni rad, rad u paru i individualni rad* predstavljali su oblike rada kojima se htjela utvrditi učestalost njihova korištenja. Učestalost korištenja metoda rada ispitivala se kroz *metodu demonstracije, praktičnih zadataka* i različitih *metoda razgovora*, a doprinos učestalosti korištenja strategija poučavanja ispitivala se kroz čestice *suradničkog učenja, diskusiju i debatu te igru*. Na temelju ispitane učestalosti, istraživanjem će se pokušati utvrditi povezanost učestalosti korištenja određenog oblika, metode ili strategije poučavanja za doprinos poticajnom razrednom ozračju.

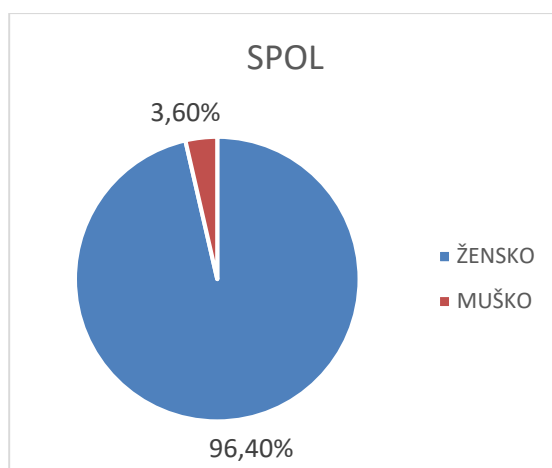
Treća skala odnosila na se na razredno okruženje, točnije opremljenost (*prostori za samostalno istraživanje, prostori za provođenje organiziranog slobodnog vremena, prostor za izložbu učeničkih radova, oglasna ploča, ormarići za učenike, pametna ploča, računala, tableti i projektori*) te mogućnost prilagodbe prostora (*mogućnost individualnog ili grupnog učenja, kombiniranje klupa za stvaranje grupa, pokretljivost stolica, raspored namještaja i mogućnost prilagodbe svjetlosti i temperature*) učionice u funkciji stvaranja poticajnog razrednog okruženja. Na dvadeset i jednu od dvadeset i tri čestice treće skale, ispitanici su, na temelju trostupanjske Likertove skale (0-ne, 1-ponekad, 2-da), izražavali mogućnost prilagodbe prostora njihovih učionica za stvaranje poticajnog razrednog okruženja.

Posljednja dva pitanja treće skupine bila su otvorena. Na njih su učitelji samostalno upisivali odgovore kako bi iznijeli spoznaje na koji način njihovi učenici sudjeluju u kreiranju izgleda učionice te stavove o potrebnim čimbenicima koji bi pridonijeli stvaranju kvalitetnijeg razrednog okruženja za poučavanje.

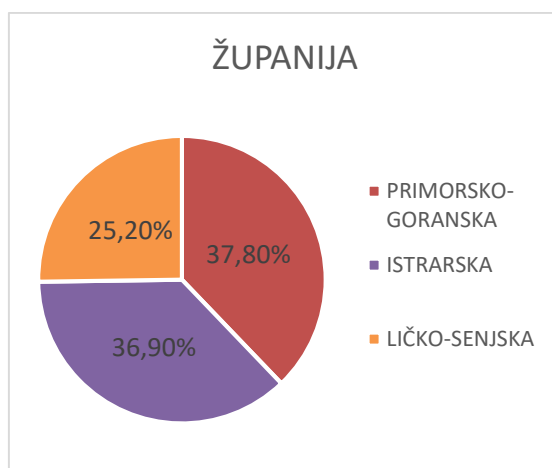
6.3. Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika činilo je ukupno 222 ispitanika, 212 (96,4%) učiteljica i 8 (3,6%) učitelja od čega se dvoje nije izjasnilo za spol. Od ukupnog broja ispitanika, njih 84 (37,8%) je bilo iz Primorsko-goranske županije, 82 (36,9%) iz Istarske, a njih 56 (25,2%) iz Ličko-senjske županije.

Slika 2: Grafički prikaz ispitanika prema spolu.



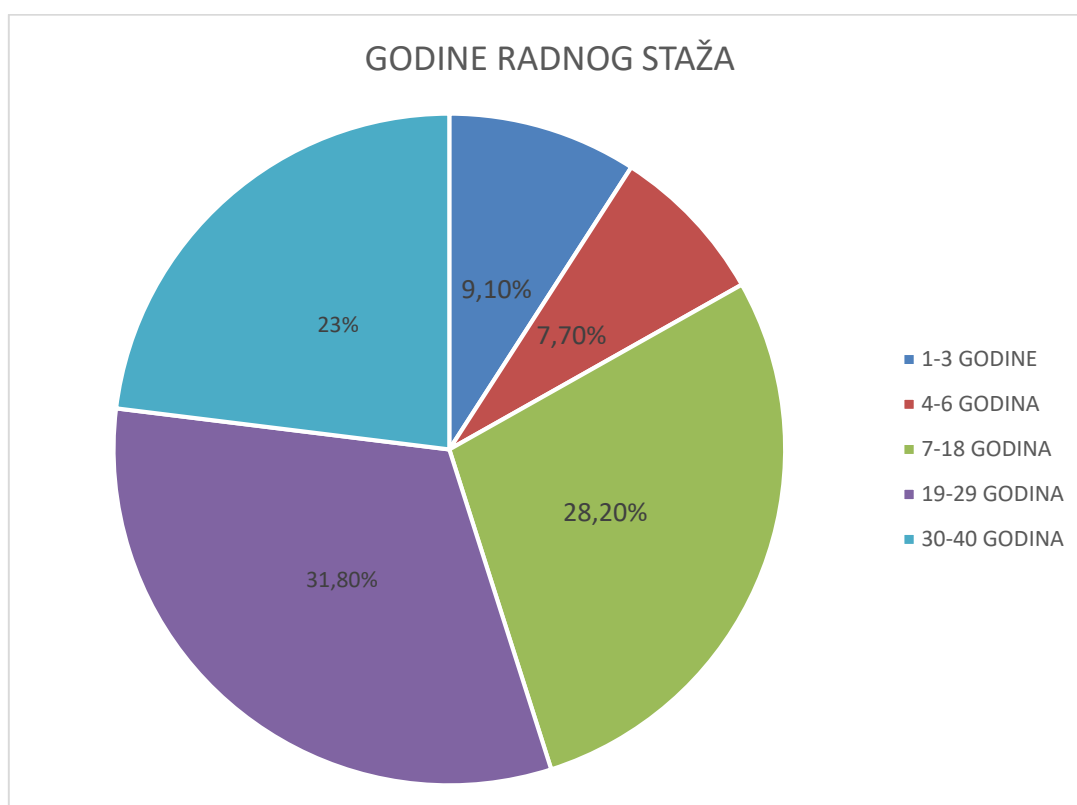
Slika 3: Grafički prikaz ispitanika prema županijama.



Dob učitelja kretala se od 25 godina (4 učitelja-1,8%) do 61 godinu (0,4%). Najveći broj učitelja je u dobi od 40 godina, čak njih 15 (6,8%) u starosti, a 88 (39,3%) njih kreće se u dobi od 40 do 50 godina. Ispitanici su prema Hubermanovoj podjeli radnog staža svrstani u pet kategorija (1. 1-3 godine, 4-6 godina, 7-18 godina, 19-29 godina te 30-40 godina). Od 222 učitelja, njih 220 se izjasnilo o godinama radnog

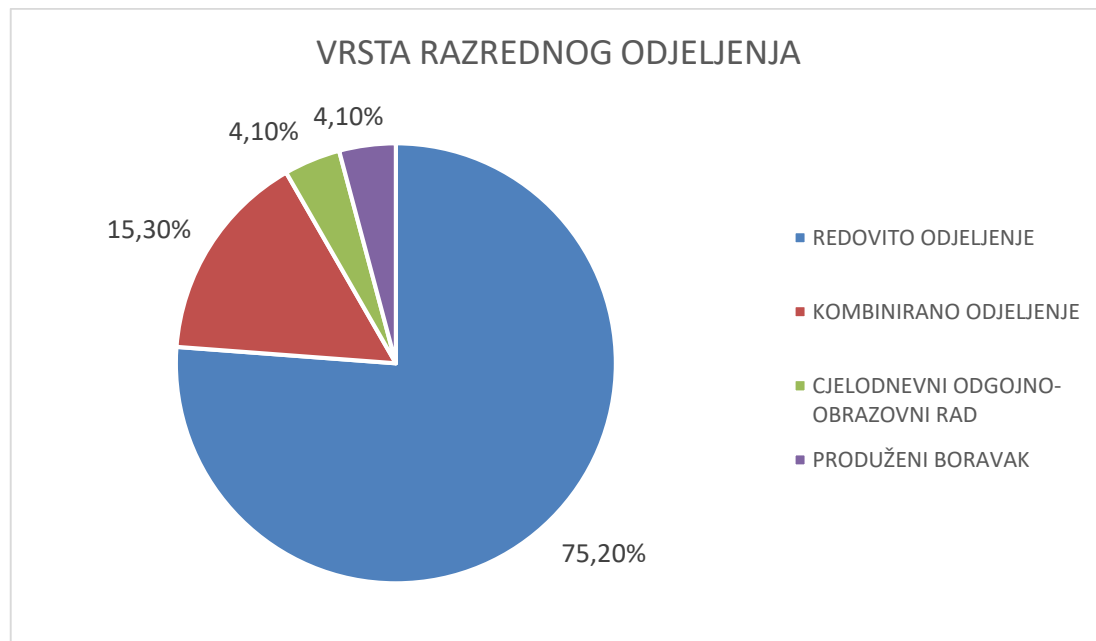
staža, pri čemu je najveći broj učitelja, njih 70 (31,8%) u kategoriji od 19 do 29 godina radnog staža. Slijede ih učitelji koji su prema godinama radnog staža između 7 i 18 godina, točnije njih 62 (28,2%). Prema Hubertovoj podjeli učitelja s obzirom na godine radnog staža, u sredini se nalaze učitelji s najviše godina radnog staža kojih je ukupno 51 (23,2%), a odmah iza njih je 20 (9,1%) učitelja s najmanjim radnim stažem od 1 do 3 godine. Najmanje je učitelja, tek njih 17 (7,7%) s radnim stažem od 4 do 6 godina.

Slika 4: Grafički prikaz ispitanika prema godinama radnog staža.



Jednak broj učitelja izjasnio se da predaje u cjelodnevnom odgojno-obrazovnom radu i produženom boravku što je po 9 (4,1%) ispitanika za svako od dva navedena odjeljenja. Najveći broj ispitanih učitelja, 167 (75,2%) predaje u redovitim odjeljenjima, a čak njih 34 (15,3%) predaje u kombiniranim odjeljenjima. U kombiniranim odjeljenjima najčešće su kombinacije dva razreda i to 1. i 2., 1. i 3. te 2. i 4 dok se kombinacije s više od dva razreda pojavljuju kod 8 ispitanika (3,8%).

Slika 5: Grafički prikaz ispitanika prema vrsti razrednog odjeljenja u kojemu poučavaju.



Za potrebe usporedbe stavova učitelja među razredima pri postavljanju zadataka istraživanja koristit će se isključivo podatci o učiteljima koji predaju u redovnim razrednim odjeljenjima.

6.4. Tijek istraživanja

Istraživanje je provedeno anketiranjem učitelja tijekom županijskih aktivna učitelja razredne nastave u sklopu tematskog usavršavanja učitelja u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje, uz prethodnu suglasnost i dogovor s višom savjetnicom za razrednu nastavu. Istraživanje je provedeno zasebno u Rijeci za učitelje Primorsko-goranske županije, u Fažani za učitelje Istarske županije te u Gospiću za učitelja Ličko-senjske županije tijekom ožujka 2018. godine.

Za vrijeme provođenja upitnika poštivano je pravilo o čuvanju tajnosti informacija o istraživanju te su podatci o učiteljima/cama koji su sudjelovali u istraživanju ostali anonimni.

Rezultati istraživanja statistički su analizirani softverskim programom IBM SPSS Statistics 23. Za ovo istraživanje provedena je deskriptivna analiza na svim mjernim instrumentima te jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) za provjeru razlika između ispitanika s obzirom na njihove sociodemografske karakteristike.

7. REZULTATI I RASPRAVA

7.1. Deskriptivna analiza distribucije odgovora ispitanika prema mjernim instrumentima

Deskriptivnim analizama analizirat će se i interpretirat:

1. stavovi učitelja u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje

Tablica 3: Rezultati deskriptivne analize uzorka prema skali *Sposobnost učitelja za stvaranje poticajnog razrednog ozračja*

	N	Min.	Max.	M	SD
VJEŠTO UPRAVLJANJE RAZREDOM	222	3	4	3,83	,378
RAZUMIJEVANJA I PRIHVAĆANJA RAZLIKA MEĐU UČENICIMA	221	2	4	3,71	,486
POTICANJE KREATIVNOSTI I STVARALAŠTVA	222	2	4	3,70	,489
SURADNIČKA INTERAKCIJA S UČENICIMA	221	2	4	3,68	,476
KORIŠTENJE RAZLIČITIH METODA RADA	220	2	4	3,68	,488
KREATIVNO OBLIKOVANJE NASTAVNIH AKTIVNOSTI	220	2	4	3,66	,492
PROVOĐENJE RAZLIČITIH OBLIKA RADA	220	2	4	3,66	,483
PLANIRANJE NASTAVE S JASNO DEFINIRANIM ISHODIMA UČENJA	222	2	4	3,66	,493
ODRŽAVANJE DISCIPLINE	221	2	4	3,66	,484
INDIVIDUALNI PRISTUP UČENICIMA	222	2	4	3,62	,504
PROVOĐENJE DIDAKTIČKO-METODIČKIH AKTIVNOSTI	221	2	4	3,57	,531
OSJETLJIVOST NA INTERESE UČENIKA	216	2	4	3,57	,514
POTICANJE UČENIKA NA PREUZIMANJE INICIJATIVE I ODGOVORNOSTI ZA VLASTITO UČENJE	220	2	4	3,49	,569
VREDNOVANJE	202	2	4	3,38	,571
SAMOVREDNOVANJE	203	2	4	3,36	,566

KREATIVNO OBLIKOVANJE ORGANIZIRANOG SLOBODNOG VREMENA UČENIKA	222	2	4	3,32	,612
PROVOĐENJE ODABRANIH IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI	222	2	4	3,29	,609
KORIŠTENJE INFORMACIJSKO- KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE	221	2	4	3,28	,574

Prema deskriptivnoj analizi stavova ispitanika (Tablica 3), sposobnosti učitelja za stvaranje međuljudskih odnosa pokazale su se kao sposobnosti koje najviše doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja. Istaknule su se sposobnosti poput vještog upravljanja razredom ($M=3,83$), razumijevanje i prihvaćanje razlika među učenicima ($M=3,71$), poticanje kreativnosti i stvaralaštva ($M=3,70$) te suradnička interakcija s učenicima ($M=3,68$). Do istih rezultata svojim su istraživanjem odnosa između kvalitetnog razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog uspjeha došli i Koludrović, Ratković i Bajan (2016). Potvrdili su rezultate prijašnjih istraživanja (Connell i Wellborn, 1991; Roeser i Eccles, 1998; Hamre i Pianta, 2000; Khoury-Kassabri i sur., 2005; Koludrović i Radnić, 2013, prema Koludrović, Ratković i Bajan, 2016) prema kojima je kvaliteta međuljudskih odnosa u razredu potrebno posvetiti značajnu pažnju jer se smatra da pozitivno utječu na stvaranje kvalitetnijeg ozračja i okruženja.

Uz međuljudske odnose za koje ispitanici smatraju da najviše doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja visoko su rangirani oblici ($M=3,66$) i metode rada ($M=3,68$) te kreativno oblikovanje nastavnih aktivnosti ($M=3,66$). Da se zaključiti da učitelji smatraju kako kvalitetan odabir načina poučavanja doprinosi kvalitetnom ozračju. Također, učitelji smatraju da sposobnosti učitelja orijentirane na osamostaljivanje učenika (poticanje na preuzimanje inicijative i odgovornosti za vlastito učenje ($M=3,49$), vrednovanje ($M=3,38$) i samovrednovanje ($M=3,36$)) ne doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja u količini u kojoj to čini provođenja nastavnog plana i programa, odnosno planiranje nastave s jasno definiranim ishodima učenja ($M=3,66$) i provođenje didaktičko metodičkih aktivnosti ($M=3,57$).

Stvaranju poticajnog razrednog ozračja, prema analizi stavova učitelja, najmanje doprinose sposobnosti poput vrednovanja ($M=3,38$), samovrednovanja ($M=3,36$),

kreativno oblikovanje organiziranog slobodnog vremena (M=3,32), provođenje odabranih izvannastavnih aktivnosti (M= 3,29) i korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije (M=3,28). Prema suvremenom kurikulumskom pristupu, posljednje navedene sposobnosti ključne su za provođenje aktivne nastave orijentirane na učenika i cjeloživotno učenje. Do sličnih zaključaka svojim je rezultatima istraživanja došla Tot (2010) ispitivanjem indikatora učeničkih kompetencija iz perspektive učenika. Potvrdila je da su najčešći oblici vrednovanja i samovrednovanja putem pismenih i usmenih provjera znanja i vještina za što Tot smatra da ne ukazuje na suvremenu nastavu i kreativno oblikovanje aktivnog poučavanja učenika. Također je svojim istraživanjem potvrdila da učenici korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije ne smatraju indikatorom njihove kompetentnosti. Iz navedenog se da naslutiti povezanost njihovih stavova sa stavovima učitelja iz ovog istraživanja prema kojemu oni ne smatraju informatičku kompetentnost nužnom za stvaranje kvalitetnijeg razrednog ozračja.

2. učestalost korištenja oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje

Tablica 4: Rezultati deskriptivne analize uzorka prema skali *Učestalost korištenja oblika i metoda rada pri poučavanju*

	N	Min.	Max.	M	SD
DEMONSTRACIJU	222	2	4	3,23	,593
IGRU	222	2	4	3,21	,620
FRONTALNI RAD	222	1	4	3,11	,482
INDIVIDUALNI RAD	221	1	4	2,95	,672
PRAKTIČNE ZADATKE	222	1	4	2,84	,577
DISKUSIJU	221	1	4	2,81	,732
PREZENTIRANJE VLASTITIH URADAKA	220	0	4	2,72	,734
STRATEGIJE SURADNIČKOG UČENJA	220	1	4	2,70	,649
RAD U PARU	222	0	4	2,65	,580
SAMOVREDNOVANJE UČENIKA	222	0	4	2,64	,775
TEHNIKE KREATIVNOG MIŠLJENJA	220	1	4	2,59	,686
GRUPNI RAD	222	0	4	2,53	,576

ISTRAŽIVAČKE ZADATKE (PROBLEMSKE)	222	1	4	2,49	,657
MEĐUSOBNO POUČAVANJE UČENIKA	221	0	4	2,40	,685
IGRANJE ULOGA	222	0	4	2,35	,661
DEBATU	222	0	4	2,21	,857
PROJEKTNE ZADATKE	222	1	4	2,17	,629

Iz analize skale učestalosti korištenja oblika, metoda i strategija poučavanja u odgojno-obrazovnoj praksi ispitanika (Tablica 4) da se zaključiti da učitelji najčešće koriste metodu demonstracije ($M=3,23$) i igru ($M=3,21$). Prema učestalosti korištenja slijede frontalni i individualni oblik rada koji su usko povezani uz prethodnu metodu demonstracije. Kao što je navedeno u tematskom određenju pojmova, učitelj koristi metodu demonstracije tijekom frontalnog oblika rada kako bi istovremeno prenio poruku svim učenicima.

Stavovi ispitanika pokazuju osrednju učestalost korištenja strategija aktivnog učenja poput praktičnih i istraživačkih zadataka, diskusija te suradničkog učenja. S obzirom na to, osrednja je i učestalost korištenja rada u paru i grupnog rada. Također, učitelji su iznijeli stavove da najrjeđe koriste oblike, metode i strategije poučavanja poput međusobnog poučavanja, igranja uloga i debata koje stavljaju učenike u konstruktivne međuodnose.

Juranko (2016) u rezultatima istraživanja donosi zaključke na temelju izjava učitelja o projektnoj nastavi. Učitelji su iznijeli stavove o preferiranju korištenje projektnih zadataka jer smatraju da oni omogućuju aktivno poučavanje učenika. Suprotno tomu, rezultati trenutnog istraživanja pokazali su da učitelji rijetko koriste projektne zadatke, a mogući razlozi tome su, kako navode Marx i suradnici (1997), poteškoće na koje nailaze učitelji u implementiranju projektne nastave. Kao poteškoću ističu jedan od nedostatak, a to je dugotrajnost projekta koji traje duže od predviđenog vremena, a nailaze i na probleme poput nemogućnosti praćenja informacija tijekom rada, pravovremeno pružanje pomoći ili uputa za samostalni rad te autentičnost procjene rada.

3. Stavovi učitelja o mogućnosti prilagodbe prostora učionice u funkciji stvaranja poticajnog razrednog okruženja

Tablica 5: Rezultati deskriptivne analize uzorka prema skali *Mogućnost prilagodbe prostora učionice u funkciji stvaranja poticajnog razrednog okruženja*

	N	Min.	Max.	M	SD
VELIČINA I BROJNOST PROZORA U RAZREDU OMOGUĆUJU CIRKULIRANJE SVJEŽEG ZRAKA	220	0	2	1,95	,265
UČIONICA IMA PROSTOR ZA IZLOŽBU UČENIČKIH RADOVA (PR. PANOI, PLOČE, POLICE, ...)	222	0	2	1,91	,308
UČENICI SUDJELUJU U UREĐENJU UČIONICE	221	0	2	1,90	,343
PLOČA SVOJOM VELIČINOM I POZICIJOM KORISTI UČITELJU, ALI I UČENICIMA U USVAJANJU NOVIH SADRŽAJA	221	0	2	1,85	,394
RAZREDNE KLUPE MOGU SE KOMBINIRATI ZA STVARANJE GRUPA	222	0	2	1,83	,430
SVJETLOST U RAZREDU JEDNAKO OSVJETLJUJE CIJELI PROSTOR	219	0	2	1,79	,511
TEMPERATURA U RAZREDU OMOGUĆAVA KONCENTRACIJU ZA AKTIVNO UČENJE I POUČAVANJE	222	0	2	1,72	,517
VELIČINA PROSTORA U RAZREDU OMOGUĆUJE GRUPNO UČENJE	220	0	2	1,68	,524
SVJETLOST U RAZREDU MOGUĆE JE PRILAGODITI POTREBAMA UČENJA (PR. KORIŠTENJU PROJEKTORA)	220	0	2	1,65	,655
BROJ UČENIKA U RAZREDU OMOGUĆAVA AKTIVNO UČENJE	221	0	2	1,61	,649
U UČIONICI SE NALAZI OGLASNA PLOČA S POTREBNIM INFORMACIJAMA	222	0	2	1,59	,691
STOLICE OMOGUĆUJU POKRETLJIVOST UČENIKA PO RAZREDU	222	0	2	1,57	,707

U UČIONICI SE NALAZI RAČUNALO ILI TABLETI	220	0	2	1,52	,808
RASPORED NAMJEŠTAJA POTIČE INTERAKCIJU IZMEĐU UČENIKA	219	0	2	1,49	,652
VELIČINA PROSTORA U RAZREDU OMOGUĆUJE INDIVIDUALNO UČENJE	221	0	2	1,49	,678
PRILAGOĐAVA SE I KORISTI PROSTOR ZA UČENJE I IZVAN UČIONICE	220	0	2	1,48	,608
U UČIONICI JE PROJEKTOR	220	0	2	1,20	,952
U UČIONICI POSTOJE PROSTORI ZA PROVOĐENJE ORGANIZIRANOG SLOBODNOG VREMENA	222	0	2	,95	,854
U UČIONICI POSTOJE PROSTORI ZA SAMOSTALNO ISTRAŽIVANJE UČENIKA TIJEKOM NASTAVE	220	0	2	,88	,764
UČENICI U UČIONICI POSJEDUJU SVOJE ORMARIĆE	220	0	2	,50	,847
U UČIONICI SE NALAZI PAMETNA PLOČA	219	0	2	,17	,539

Analizirajući opremljenost i mogućnost prilagodbe prostora učionice, iz rezultata je vidljivo (Tablica 5) kako su srednje vrijednosti iskazanih stavova učitelja o mogućnost prilagodbe prostora učionice u funkciji stvaranja poticajnog razrednog okruženja izrazito niske. Učitelji iznose u najvećoj mjeri stav, iako s niskom srednjom vrijednošću, kako su učionice u opremljene prozorima koji svojom veličinom i brojnošću omogućuju cirkuliranje svježeg zraka ($M=1,95$). Također u približnoj mjeri iznose stavove prema kojima su učionice opremljene prostorima za izložbu učeničkih radova ($M=1,91$) s kojima učenici najčešće sudjeluju u uređenju prostora učionice ($M=1,30$). Dok su se za prisutnost oglasne ploče s potrebnim informacijama ($M=1,59$) ispitanici polovično izjasnili, nedostaci u opremljenosti vidljivi su pri posjedovanju projektora ($M=1,20$) i pametne ploče ($M=0,17$) te prostora za organizirano slobodno vrijeme ($m=0,95$) i samostalno istraživanje tijekom nastave ($M=0,88$). Pović i sur. (2015) su svojim istraživanjem potvrdili da čak 47,8% učitelja u svojem razredu ne posjeduje pametnu ploču od kojih se njih 90,8% izjasnilo da bi ju koristili kad bi ju

škola posjedovala. Također, unatoč velikom korištenju tehnike, istraživanjem su potvrdili da se 77% ispitanih učitelja ne koristi tabletom zbog čega je upitno koliko od njih ga zbilja ne koristi, a koliko za to nema niti priliku.⁹

Iz rezultata analize čestica o mogućnosti prilagodbe prostora vidljivo je da se učitelji najviše slažu da je ploča svojom veličinom i pozicijom dostupna njima, ali i učenicima. Smatraju da su razredne klupe prilagodljive grupnom učenju, ali da stolice onemogućuju pokretljivost učenika po razredu. Iako se uglavnom slažu da broj učenika u razredu omogućuje aktivno učenje, ispitanici smatraju da raspored namještaja nije poticajan za interakciju subjekata.

4. Stavovi učitelja o načinima na koje učenici sudjeluju u kreiranju izgleda učionice

Analizom stavova učitelja (u pitanju otvorenog tipa) o načinima na koje učenici sudjeluju u kreiranju učionice najučestaliji odgovor koji navode je uređivanjem panoa vlastitim uradcima. Uz često pruženu mogućnost odabira rasporeda učionice i namještaja, učitelji su naveli da učenici u razred donose biljke o kojima samostalno brinu. Osim brige o biljkama, učenici sudjeluju u kreiranju izgleda učionice održavanjem njezine čistoće i urednosti. Prema analizi stavova učitelja, učenici nemaju priliku toliko često uređivati kutke za učenje, ali im se veća sloboda daje za uređivanje prozora, vrata i vlastitih ormarića.

5. Stavovi učitelja o čimbenicima koji doprinose stvaranju kvalitetnijeg razrednog okruženja za poučavanje

Analizirajući stavove učitelja (u pitanju otvorenog tipa) o čimbenicima koji doprinose stvaranju kvalitetnog razrednog okruženja najveći broj njih navodi potrebu za većom učionicom. Neki su se izjasnili da je to zbog velikog broja učenika dok je većina njih izrazila taj nedostatak u odnosu na mali prostor. Ističu da bi veći prostor omogućio podjelu prostora na kutke za istraživanje, pokuse, praktične zadatke i igru,

⁹ Pović, T., Veleglavac, K., Čarapina, M., Jaguš, T. I Botički, I. (2015). Primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj. <https://www.bib.irb.hr/809522>

a čak bi voljeli imati i poseban prostor prilagođen djeci s posebnim potrebama. Nadalje, smatraju da bi učionica trebala posjedovati više panoa, ormarića i adekvatnog didaktičkog materijala jer bi to pridonijelo radu u nastavi. Nešto manje, učitelji navode potrebu za tehnološkom opremom što ukazuje na pomak od tradicionalnih učionica. Zanimljivo je kako velik broj ispitanika ističe da bi kvalitetnijem okruženju za poučavanje pridonijela sloboda učitelja jer bi svojom kreativnošću i inovativnošću doprinijeli okruženju. Od vanjskih prostorija učitelji su se izjasnili da bi bila potrebna školska knjižnica i školska dvorana.

7.2. Jednosmjerna analiza varijance na skalama s obzirom na neke sociodemografske karakteristike ispitanika

ANOVA testovima utvrđena je razlika u stavovima ispitanika s obzirom na županiju iz koje dolaze, njihove godine radnog staža, vrstu razrednog odjeljenja u kojoj poučavaju te razlike onih ispitanika koji poučavaju u redovnim razrednim odjeljenjima s obzirom na razred poučavanja. Na temelju utvrđenih razlika prihvatit će se ili odbacit postavljene hipoteze:

1. *Postoje razlike u stavovima ispitanika u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na županiju iz koje dolaze.*

Tablica 6: Rezultati ANOVA testa skale Sposobnost učitelja za stvaranje poticajnog razrednog ozračja s obzirom na županije iz kojih učitelji dolaze

		\bar{x}	Test homogenost varijanci		ANOVA test		Test multiple komparacije				
			Leven ov Statist ik	p	F	p	Tamhane T2	Županija		\bar{x}	p
								(I)	(J)		
PLANIRANJE NASTAVE S JASNO DEFINIRANIM ISHODIMA UČENJA	PGŽ	3,69	11,530	,001	8,396	,001		PGŽ	LSŽ	,244**	,022
									IŽ	-,090	,495
	LSŽ	3,45						LSŽ	PGŽ	-,244**	,022
									IŽ	-,334*	,001
	IŽ	3,78						IŽ	PGŽ	,090	,495
									LSŽ	,334*	,001

PROVOĐENJE RAZLIČITIH OBLIKA RADA	PGŽ	3,76	11,36 2	,001	3,380	,036	Tamhane T2	PGŽ	LSŽ	,208**	,036
	LSŽ	IŽ							,124	,255	
		PGŽ							-,208**	,036	
		IŽ							-,084	,715	
		PGŽ							-,124	,255	
	IŽ	LSŽ							,084	,715	
PROVOĐENJE DIDAKTIČKO- METODIČKIH AKTIVNOSTI	PGŽ	3,64	0,230	,794	5,521	,005	Bonferroni	PGŽ	LSŽ	,268*	,010
	LSŽ	IŽ							,001	1,00	
		PGŽ							-,268*	,010	
		IŽ							-,267*	,011	
		PGŽ							-,001	1,00	
	IŽ	LSŽ							,267**	,011	
KREATIVNO OBLIKOVANJE NASTAVNIH AKTIVNOSTI	PGŽ	3,80	16,28 1	,001	8,630	,001	Tamhane T2	PGŽ	LSŽ	,343*	,001
	LSŽ	IŽ							,131	,187	
		PGŽ							-,343*	,001	
		IŽ							-,212	,065	
		PGŽ							-,131	,187	
	IŽ	LSŽ							,212	,065	
KORIŠTENJE INFORMACIJSKO- KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE	PGŽ	3,43	7,694	,001	5,215	,006	Tamhane T2	PGŽ	LSŽ	,291*	,005
	LSŽ	IŽ							,214	,061	
		PGŽ							-,291*	,005	
		IŽ							-,077	,797	
		PGŽ							-,214	,061	
	IŽ	LSŽ							,077	,797	
INDIVIDUALNI PRISTUP UČENICIMA	PGŽ	3,71	4,933	,008	5,075	,007	Tamhane T2	PGŽ	LSŽ	,268*	,010
	LSŽ	IŽ							,068	,743	
		PGŽ							-,268*	,010	
		IŽ							-,200	,079	
		PGŽ							-,068	,743	
	IŽ	LSŽ							,200	,079	

RAZUMIJEVANJE I PRIHVATANJE RAZLIKA MEĐU UČENICIMA	PGŽ	3,78	8,221	,001	3,296	,039	Tamhane T2	PGŽ	LSŽ	,212**	,042
									IŽ	,064	,759
	LSŽ	3,57						LSŽ	PGŽ	-,212**	,042
									IŽ	-,148	,282
	IŽ	3,72						IŽ	PGŽ	-,064	,759
									LSŽ	,148	,282
OSJETLJIVOST NA INTERESE UČENIKA	PGŽ	3,70	8,731	,001	5,028	,007	Tamhane T2	PGŽ	LSŽ	,277*	,010
									IŽ	,138	,198
	LSŽ	3,42						LSŽ	PGŽ	-,277*	,010
									IŽ	-,139	,379
	IŽ	3,56						IŽ	PGŽ	-,138	,198
									LSŽ	,139	,379
POTICANJE UČENIKA NA PREUZIMANJE INICIJATIVE I ODGOVORNOSTI ZA VLASTITO UČENJE	PGŽ	3,58	3,734	,025	5,492	,005	Tamhane T2	PGŽ	LSŽ	,306*	,003
									IŽ	,042	,953
	LSŽ	3,27						LSŽ	PGŽ	-,306*	,003
									IŽ	-,264**	,024
	IŽ	3,54						IŽ	PGŽ	-,042	,953
									LSŽ	,264**	,024
PROVOĐENJE ODABRANIH IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI	PGŽ	3,45	1,474	,231	4,839	,009	Bonferroni	PGŽ	LSŽ	,274**	,026
									IŽ	,245**	,027
	LSŽ	3,18						LSŽ	PGŽ	-,274**	,026
									IŽ	-,029	1,00
	IŽ	3,21						IŽ	PGŽ	-,245**	,027
									LSŽ	,029	1,00

„**“ ako je $p < 0,01$; „***“ ako je $p < 0,05$

ANOVA testom utvrđene su statistički značajne razlike (Tablica 6) između mišljenja ispitanika u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja s obzirom na županiju iz koje dolaze. Učitelji iz Primorsko-goranske županije više od učitelja iz Ličko-senjske županije smatraju da planiranje nastave s jasno definiranim ishodima učenja doprinosi stvaranju poticajnog razrednog ozračja, dok učitelji iz Istarske županije navedeno smatraju više značajnim

za doprinos stvaranju poticajnog razrednog ozračja od učitelja iz Primorsko-goranske županije. Učitelji iz Primorsko-goranske županije smatraju da provođenje različitih oblika rada, kreativno oblikovanje nastavnih aktivnosti, korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije, individualni pristup učenicima, razumijevanje i prihvaćanje razlika među učenicima te osjetljivost na njihove interese doprinosi stvaranju poticajnog razrednog ozračja više nego njihovi kolege iz Ličko-senjske županije. Također, učitelji iz Primorsko-goranske županije smatraju više od učitelja iz Istarske županije da poticanje učenika na preuzimanje inicijative i odgovornosti za vlastito učenje doprinosi stvaranju poticajnog razrednog ozračja dok učitelji iz Ličko-senjske županije najmanje smatraju da navedena sposobnost doprinosi ozračju u razredu. Učitelji iz primorsko-goranske županije najviše smatraju da sposobnost provođenja odabranih izvannastavnih aktivnosti, a slijede ih učitelji iz Istarske županije, te na posljepku učitelji iz Ličko-senjske županije koji se najmanje slažu s doprinosom navedene sposobnosti razrednom ozračju.

2. *Postoje razlike u mišljenjima ispitanika u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na njihove godine radnog staža.*

Tablica 7: Rezultati ANOVA testa skale Sposobnosti učitelja za stvaranje poticajnog razrednog ozračja s obzirom na godine radnog staža učitelja

PLANIRANJE NASTAVE S JASNO DEFINIRANIM ISHODIMA UČENJA		<div><div></div><div></div><div></div></div>	Test homogenost varijanci		ANOVA test		Test multiple komparacije					
			Levenov Statistik	p	F	p	Tamhane T2	Godine radnog staža		<div><div></div><div></div><div></div></div>	p	
								(I)	(J)			
1-3	4-6	3,90	15,413	,001	3,923	,004			1-3	4-6	,371	,143
										7-18	400*	,002
										19-29	,214	,180
							30-40			,135	,791	
7-18	3,53	3,50					4-6		1-3	-,371	,143	
									7-18	,029	1,00	
									19-29	-,156	,954	
									30-40	-,235	,660	
7-18	3,50						7-18		1-3	-,400*	,002	
									4-6	-,029	1,00	

VREDNOVANJE	4-6	3,07	2,433	,049	3,864	,005	Tamhane T2	4-6	19-29	-,362	,700
	30-40								30-40	-,533	,229
	1-3	3,18					Tamhane T2	1-3	4-6	,110	1,00
									7-18	-,135	,999
SURADNIČKA INTERAKCIJA S UČENICIMA		3,90						19-29	19-29	-,252	,887
									30-40	-,424	,318
	30-40	3,76						30-40	1-3	-,214	,180
	19-29	3,69							4-6	,156	,954
								19-29	7-18	,186	,359
									30-40	-,079	,984
	30-40							30-40	1-3	-,135	,791
									4-6	,235	,660
								19-29	7-18	,265	,054
									19-29	,079	,984
	30-40							1-3	4-6	,312	,525
									7-18	,303**	,020
								4-6	19-29	,271**	,040
									30-40	,100	,957
	30-40							4-6	1-3	-,312	,525
									7-18	-,009	1,00
								7-18	19-29	-,040	1,00
									30-40	-,212	,894
	30-40							7-18	1-3	-,303**	,020
									4-6	,009	1,00
								19-29	19-29	-,032	1,00
									30-40	-,203	,169
	30-40							30-40	1-3	-,271**	,040
									4-6	,040	1,00
								1-3	7-18	,032	1,00
									30-40	-,171	,319
	30-40							4-6	1-3	-,100	,957
									4-6	,212	,894
								7-18	7-18	,203	,169
									19-29	,171	,319



	7-18	3,31						7-18	1-3	,135	,999	
									4-6	,245	,959	
									19-29	-,117	,904	
									30-40	-,289**	,039	
	19-29	3,43						19-29	1-3	,252	,887	
									4-6	,362	,700	
									7-18	,117	,904	
									30-40	-,171	,603	
	30-40	3,60						30-40	1-3	,424	,318	
									4-6	,533	,229	
									7-18	,289**	,039	
									19-29	,171	,603	

„*“ ako je $p < 0,01$; „**“ ako je $p < 0,05$

ANOVA testom utvrđene su statistički značajne razlike (Tablica 7) između mišljenja ispitanika u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja s obzirom na njihove godine radnog staža. Učitelji s radnim stažem od godinu dana do tri godine smatraju da sposobnost planiranja nastave s jasno definiranim ishodima učenja direktno doprinosi stvaranju poticajnog razrednog ozračja više od učitelja koji su između 7 i 18 godina radnog staža. Također, učitelji s radnim stažem od 1 do 3 godine više smatraju od učitelja između 7 i 18 godina radnog staža da suradnička interakcija s učenicima doprinosi poticajnom ozračju. Statistički značajne razlike vidljive su i u odnosu učitelja s 1-3 radnog staža u odnosu na učitelje s 19-29 radnog staža koji manje od njih smatraju da suradnička interakcija s učenicima doprinosi poticajnom razrednom ozračju. Za sposobnost vrednovanja, učitelji s 30 do 40 godina radnog staža više smatraju da navedena sposobnost doprinosi stvaranju poticajnog razrednog ozračja od njihovih kolega koji imaju između 7 i 18 godina radnog staža.

3. *Postoje razlike u mišljenjima ispitanika u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na vrstu razrednog odjeljenja u kojoj poučavaju.*

Tablica 8: Rezultati ANOVA testa skale Sposobnosti učitelja za stvaranje poticajnog razrednog ozračja s obzirom na vrstu razrednog odjeljenja u kojemu učitelji poučavaju

			Test homogenost varijanci		ANOVA test		Test multiple komparacije				
			Levenov Statistik	p	F	p	Tamhane T2	Županija			p
								(I)	Vrsta odjeljenja		
KORIŠTENJE RAZLIČITIH METODA RADA	REDOVITO	3,70	20,387	,001	4,869	,003		REDOVITO	KOMBINIRANO	,256	,098
									CJELODNEVNI	-,303*	,001
									PRODUŽENI	-,192	,574
	KOMBINIRANO	3,44						KOMBINIRANO	REDOVITO	-,256	,098
									CJELODNEVNI	-,559*	,000
									PRODUŽENI	-,448*	,036
	CJELODNEVNI	4,00						CJELODNEVNI	REDOVITO	,303*	,000
									KOMBINIRANO	,559*	,000
							PRODUŽENI		,111	,922	
	PRODUŽENI	3,89					PRODUŽENI	REDOVITO	,192	,574	
								KOMBINIRANO	,448*	,036	
								CJELODNEVNI	-,111	,922	
KORIŠTENJE INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE	REDOVITO	3,28	,987	,400	2,895	,036	Bonferroni	REDOVITO	KOMBINIRANO	,100	1,00
									CJELODNEVNI	-,496	,068
									PRODUŽENI	,170	1,00
	KOMBINIRANO	3,18						KOMBINIRANO	REDOVITO	-,100	1,00
									CJELODNEVNI	-,596**	,035
									PRODUŽENI	,071	1,00
	CJELODNEVNI	3,78						CJELODNEVNI	REDOVITO	,496	,068
									KOMBINIRANO	,596**	,035
									PRODUŽENI	,667	,082
	PRODUŽENI	3,11						PRODUŽENI	REDOVITO	-,170	1,00
									KOMBINIRANO	-,071	1,00
									CJELODNEVNI	-,667	,082

VREDNOVANJE				5,564	,001	3,581	,015	Tamhane T2	REDOVITO	KOMBINIRANO	,156	,685			
REDOVITO	KOMBINIRANO	3,39	3,23							3,89	3,14	PRODUŽENI	CJELODNEVNI	-,499*	,010
													PRODUŽENI	,247	,946
									KOMBINIRANO				KOMBINIRANO	3,23	3,89
CJELODNEVNI	-,656*	,002													
PRODUŽENI	,090	1,00													
CJELODNEVNI	CJELODNEVNI	3,89	3,14						PRODUŽENI	REDOVITO	,499*	,010			
										KOMBINIRANO	,656*	,002			
										PRODUŽENI	,746	,165			
PRODUŽENI	PRODUŽENI	3,14	PRODUŽENI						REDOVITO	-,247	,946				
									KOMBINIRANO	-,090	1,00				
									CJELODNEVNI	-,746	,165				

„*“ ako je $p < 0,01$; „**“ ako je $p < 0,05$

ANOVA testom utvrđene su statistički značajne razlike (Tablica 8) između mišljenja ispitanika u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja s obzirom na vrstu razrednog odjeljenja u kojemu poučavaju. Učitelji koji poučavaju u cjelodnevnom razrednom odjeljenju smatraju da korištenje različitih metoda rada doprinosi poticajnom razrednom ozračju više nego učitelji iz redovitih dok učitelji iz kombiniranih odjeljenja manje smatraju da korištenje različitih metoda doprinosi razrednom ozračju od učitelja koji poučavaju u cjelodnevnom i produženom boravku. Učitelji iz cjelodnevnog odjeljenja smatraju više od učitelja iz kombiniranih odjeljenja da korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije doprinosi kvaliteti ozračja te također smatraju više od učitelja iz kombiniranih i redovitih odjeljenja da vrednovanje doprinosi stvaranju poticajnog razrednog ozračja.

4. *Postoje razlike u mišljenjima ispitanika u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na razred poučavanja u redovnim odjeljenjima.*



Tablica 9: Rezultati ANOVA testa skale *Sposobnosti učitelja za stvaranje poticajnog razrednog ozračja* s obzirom na razred poučavanja učitelja u redovnim odjeljenjima

	ANOVA test	
	F	p
VJEŠTO UPRAVLJANJE RAZREDOM	1,598	,192
RAZUMIJEVANJA I PRIHVAĆANJA RAZLIKA MEĐU UČENICIMA	,320	,811
POTICANJE KREATIVNOSTI I STVARALAŠTVA	,983	,402
SURADNIČKA INTERAKCIJA S UČENICIMA	,544	,653
KORIŠTENJE RAZLIČITIH METODA RADA	,406	,749
KREATIVNO OBLIKOVANJE NASTAVNIH AKTIVNOSTI	,401	,753
PROVOĐENJE RAZLIČITIH OBLIKA RADA	1,185	,317
PLANIRANJE NASTAVE S JASNO DEFINIRANIM ISHODIMA UČENJA	1,025	,383
ODRŽAVANJE DISCIPLINE	,395	,757
INDIVIDUALNI PRISTUP UČENICIMA	,462	,710
PROVOĐENJE DIDAKTIČKO-METODIČKIH AKTIVNOSTI	,461	,710
OSJETLJIVOST NA INTERESE UČENIKA	1,177	,320
POTICANJE UČENIKA NA PREUZIMANJE INICIJATIVE I ODGOVORNOSTI ZA VLASTITO UČENJE	,712	,546
VREDNOVANJE	,307	,820
SAMOVREDNOVANJE	1,506	,215
KREATIVNO OBLIKOVANJE ORGANIZIRANOG SLOBODNOG VREMENA UČENIKA	1,312	,272
PROVOĐENJE ODABRANIH IZVANNASTAVNIH AKTIVNOSTI	,704	,551
KORIŠTENJE INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE	1,818	,146

Ne postoje statistički značajne razlike (Tablica 9) u između stavova učitelja u kojoj mjeri sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za učenje s obzirom na razred poučavanja u redovitom odjeljenju.

5. Postoje razlike između ispitanika u učestalosti korištenja oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja s obzirom na županiju iz koje dolaze.

Tablica 10: Rezultati ANOVA testa skale Učestalost korištenja oblika i metoda rada pri poučavanju s obzirom na županiju iz koje učitelji dolaze

			Test homogenost varijanci		ANOVA test		Test multiple komparacije				
			Levenov Statistik	p	F	p	Tamhane T2	Županija			p
								(I)	(J)		
FRONTALNI RAD	PGŽ	3,02	13,030	,001	7,838	,001		Tamhane T2	PGŽ	LSŽ	-,298*
		IŽ					-,025			,977	
	LSŽ	3,32					LSŽ		PGŽ	,298*	,004
		IŽ							,273*	,005	
	IŽ	3,05					IŽ		PGŽ	,025	,977
		LSŽ							-,273*	,005	
GRUPNI RAD	PGŽ	2,68	3,585	,029	4,972	,008	Tamhane T2	PGŽ	LSŽ	,214	,125
		IŽ							,264*	,005	
	LSŽ	2,46						LSŽ	PGŽ	-,214	,125
		IŽ							,050	,954	
	IŽ	2,41						IŽ	PGŽ	-,264*	,005
		LSŽ							-,050	,954	
RAD U PARU	PGŽ	2,76	7,969	,001	4,634	,011	Tamhane T2	PGŽ	LSŽ	,298**	,024
		IŽ							,091	,587	
	LSŽ	2,46						LSŽ	PGŽ	-,298**	,024
		IŽ							-,206	,187	
	IŽ	2,67						IŽ	PGŽ	-,091	,587
		LSŽ							,206	,187	
PROJEKTNE ZADATKE	PGŽ	2,18	,444	,642	3,387	,036	Bonferroni	PGŽ	LSŽ	,179	,293
		IŽ							-,102	,878	

	LSŽ	2,00						LSŽ	PGŽ	-,179	,293
									IŽ	-,280**	,030
	IŽ	2,28						IŽ	PGŽ	,102	,878
									LSŽ	,280**	,030

„**“ ako je $p < 0,01$; „***“ ako je $p < 0,05$

ANOVA testom utvrđene su statistički značajne razlike (Tablica 10) u učestalosti korištenja oblika i metoda rada te strategija poučavanja koje doprinose poticajnom razrednom ozračju s obzirom na županiju iz koje dolaze. Učitelji iz Ličko-senjske županije češće koriste frontalni rad od učitelja iz Primorsko-goranske županije i učitelja iz Istarske županije. Učitelji iz Primorsko-goranske županije češće koriste grupni rad od učitelja iz Istarske županije. Također, učitelji iz Primorsko-goranske županije više koriste rad u paru od učitelja iz Ličko-senjske županije dok učitelji iz Istarske županije više koriste projektne zadatke od učitelja iz Ličko-senjske županije.

6. *Postoje razlike između ispitanika u učestalosti korištenja oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja s obzirom na vrstu razrednog odjeljenja u kojoj poučavaju.*

Tablica 11: Rezultati ANOVA testa skale Učestalost korištenja oblika i metoda rada pri poučavanju s obzirom na vrstu razrednog odjeljenja učitelja u kojemu poučavaju

		\bar{x}	Test homogenost varijanci		ANOVA test		Test multiple komparacije				
			Levenov Statistik	p	F	p	Tamh	Županija		\bar{x}	p
								(I)	Vrsta odjeljenja		
MEĐUSOBNO POUČAVANJE UČENIKA	REDOVITO	2,34	2,436	,066	3,665	,013	Bonferroni	REDOVITO	KOMBINIRANO	-,240	,376
	KOMBINIRANO <td>CJELODNEVNI</td> <td>,002</td> <td>1,00</td>	CJELODNEVNI							,002	1,00	
		PRODUŽENI							-,665**	,026	
		KOMBINIRANO						REDOVITO	,240	,376	
	CJELODNEVNI							,242	1,00		
	PRODUŽENI							-,424	,574		

IGRU	CJELODNEVNI	2,33						CJELODNEVNI	REDOVITO	-,002	1,00	
	PRODUŽENI	3,00							PRODUŽENI	KOMBINIRANO	-,242	1,00
										PRODUŽENI	-,667	,223
										REDOVITO	,665**	,026
									KOMBINIRANO	,424	,574	
									CJELODNEVNI	,667	,223	
IGRU	REDOVITO	3,19	,977	,404	2.996	,032	Bonferroni	REDOVITO	KOMBINIRANO	,074	1,00	
	CJELODNEVNI	-,142							1,00			
	PRODUŽENI	-,586**							,034			
	KOMBINIRANO	REDOVITO							-,074	1,00		
		CJELODNEVNI						-,216	1,00			
		PRODUŽENI						-,660**?	,027			
	CJELODNEVNI	3,33						PRODUŽENI	REDOVITO	,142	1,00	
									KOMBINIRANO	,216	1,00	
									PRODUŽENI	-,444	,755	
	PRODUŽENI	3,78						PRODUŽENI	REDOVITO	,586**	,034	
									KOMBINIRANO	,660*	,027	
									CJELODNEVNI	,444	,755	

„*“ ako je $p < 0,01$; „**“ ako je $p < 0,05$

ANOVA testom utvrđene su statistički značajne razlike (Tablica 11) u učestalosti korištenja metoda i oblika rada te strategija poučavanja koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja s obzirom na vrstu razrednog odjeljenja u kojemu poučavaju. Učitelji koji poučavaju u produženom boravku koriste međusobno poučavanje učenika više od učitelja koji poučavaju u redovitim odjeljenjima. Također, učitelji iz produženih boravka češće koriste od učitelja iz redovitih i kombiniranih odjeljenja igru kao način poučavanja.

7. *Postoje razlike između ispitanika u učestalosti korištenja oblika, metoda i strategija poučavanja u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja s obzirom na razred poučavanja u redovnim odjeljenjima.*

Tablica 12: Rezultati ANOVA testa skale *Učestalost korištenja oblika i metoda rada pri poučavanju* s obzirom na razred poučavanja učitelja u redovnim odjeljenjima

		\bar{x}	Test homogenost varijanci		ANOVA test		Test multiple komparacije				
			Levenov Statistik	p	F	p	Tamhane T2	Razred poučavanja		\bar{x}	p
								(I)	(J)		
DEMONSTRACIJU	PRVI	3,36	3,089	,029	2,816	,041		PRVI	DRUGI	,356**	,027
									TREĆI	,083	,985
									ČETVRTI	,119	,866
	DRUGI							3,00	DRUGI	PRVI	-,356**
		TREĆI								-,273	,226
		ČETVRTI								-,236	,282
	TREĆI	3,27						TREĆI	PRVI	-,083	,985
									DRUGI	,273	,226
							ČETVRTI		,036	1,000	
	ČETVRTI	3,24					ČETVRTI	PRVI	-,119	,866	
								DRUGI	,236	,282	
								TREĆI	-,036	1,000	

„**“ ako je $p < 0,01$; „***“ ako je $p < 0,05$

ANOVA testom utvrđene su statistički značajne razlike (Tablica 12) u učestalosti korištenja metoda i oblika rada te strategija poučavanja koje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja s obzirom na razred poučavanja u redovnim odjeljenjima. Učitelji iz prvih razreda koriste metodu demonstracije više nego njihovi kolege iz drugih razreda.

8. *Postoje razlike u stavovima učitelja o mogućnosti prilagodbe prostora njihove učionice za stvaranje poticajnog razrednog okruženja s obzirom na županiju iz koje dolaze.*

Tablica 13: Rezultati ANOVA testa skale *Mogućnost prilagodbe prostora učionice u funkciji stvaranja poticajnog razrednog okruženja* s obzirom na županije iz kojih učitelji dolaze



		\bar{x}	Test homogenost varijanci		ANOVA test		Test multiple komparacije				
			Levenov Statistik	p	F	p	Županija		\bar{x}	p	
							(I)	(J)			
U UČIONICI SE NALAZI PAMETNA PLOČA	PGŽ	,11	14,028	,001	3,570	,030	Tamhane T2	PGŽ	LSŽ	-,113	,097
									IŽ	-,118**	,040
	LSŽ	,09						LSŽ	PGŽ	,113	,097
									IŽ	-,005	1,00
	IŽ	,30						IŽ	PGŽ	,118**	,040
									LSŽ	,005	1,00

„**“ ako je $p < 0,01$; „***“ ako je $p < 0,05$

ANOVA testom utvrđene su statistički značajne razlike (Tablica 12) u stavovima učitelja o mogućnostima prilagodbe prostora učionica u kojima poučavaju s obzirom na županiju iz koje dolaze. Učitelji iz Istarske županije više posjeduju u svojim učionicama pametnu ploču od učitelja iz Primorsko-goranske županije.

9. *Postoje razlike u stavovima učitelja o mogućnosti prilagodbe prostora njihove učionice za stvaranje poticajnog razrednog okruženja s obzirom na njihove godine radnog staža.*

Tablica 14: Rezultati ANOVA testa skale *Mogućnost prilagodbe prostora učionice u funkciji stvaranja poticajnog razrednog okruženja* s obzirom na godine radnog staža učitelja

			Test homogenost varijanci		ANOVA test		Test multiple komparacije				
			Levenov Statistik	p	F	p	Županija			p	
							(I)	(J)			
VELIČINA PROSTORA U RAZREDU OMOGUĆUJE GRUPNO UČENJE	1-3	1,50	11,924	,001	2,799	,027	Tamhane T2	1-3	4-6	-,438	,134
	4-6	7-18							- ,065	1 ,00	
		19-29							-,257	,742	
		30-40							- ,200	,947	
		1-3						,438	,134		
	7-18	,373*						,002			
1-3	1,94										

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

„**“ ako je $p < 0,01$; „***“ ako je $p < 0,05$

ANOVA testom utvrđene su statistički značajne razlike (Tablica 14) u stavovima učitelja o mogućnostima prilagodbe prostora učionica u kojima poučavaju s obzirom na njihove godine radnog staža. Učitelji s radnim stažem između 4 do 6 godina smatraju više od učitelja s radnim stažem između 7 do 18 godina da veličina

prostora u razredu omogućuje grupno učenje. Učitelji s 19 do 29 godina radnog staža posjeduju u učionici računalu ili tablet više od kolega s radnim stažem između 7 i 18 godina.

10. Postoje razlike u stavovima učitelja o mogućnosti prilagodbe prostora njihove učionice za stvaranje poticajnog razrednog okruženja s obzirom na vrstu razrednog odjeljenja u kojoj poučavaju.

Tablica 15: Rezultati ANOVA testa skale *Mogućnost prilagodbe prostora učionice u funkciji stvaranja poticajnog razrednog okruženja* s obzirom na vrstu razrednog odjeljenja u kojemu učitelji poučavaju

		\bar{x}	Test homogenost varijanci		ANOVA test		Test multiple komparacije				
			Levenov Statistik	p	F	p	Bonferroni	Županija		\bar{x}	p
								(I)	Vrsta odjeljenja		
UČENICI U UČIONICI POSJEDUJU SVOJE ORMARIĆE	REDOVITO	,46	7,052	,001	10,975	,001	Tamhane T2	REDOVITO	KOMBINIRANO	,064	,999
									CJELODNEVNI	-1,542*	,000
									PRODUŽENI	,013	1,00
	KOMBINIRANO	,39						KOMBINIRANO	REDOVITO	-,064	,999
									CJELODNEVNI	-1,606*	,000
									PRODUŽENI	-,051	1,00
	CJELODNEVNI	2,00						CJELODNEVNI	REDOVITO	1,542*	,000
									KOMBINIRANO	1,606*	,000
									PRODUŽENI	1,556*	,004
	PRODUŽENI	,44						PRODUŽENI	REDOVITO	-,013	1,00
									KOMBINIRANO	,051	1,00
									CJELODNEVNI	-1,556*	,004

U UČIONICI JE PROJEKTOR				1,732	,162	4,321	,006	Bonferroni	REDOVITO	KOMBINIRANO	,573*	,008
PRODUŽENI <th rowspan="3">CJELODNEVNI<th rowspan="3">KOMBINIRANO<th rowspan="3">REDOVITO</th><td>CJELODNEVNI</td><td>-,277</td><td>1,00</td></th></th>	CJELODNEVNI <th rowspan="3">KOMBINIRANO<th rowspan="3">REDOVITO</th><td>CJELODNEVNI</td><td>-,277</td><td>1,00</td></th>	KOMBINIRANO <th rowspan="3">REDOVITO</th> <td>CJELODNEVNI</td> <td>-,277</td> <td>1,00</td>	REDOVITO							CJELODNEVNI	-,277	1,00
										PRODUŽENI	,390	1,00
									KOMBINIRANO	REDOVITO	-,573*	,008
CJELODNEVNI	CJELODNEVNI	-,850	,096									
	PRODUŽENI	-,183	1,00									
	PRODUŽENI	REDOVITO	,277						1,00			
KOMBINIRANO		,850	,096									
PRODUŽENI		,667	,786									
PRODUŽENI	REDOVITO	-,390	1,00									
	KOMBINIRANO	,183	1,00									
	CJELODNEVNI	-,667	,786									
UČENICI SUDJELUJU U UREĐENJU UČIONICE				7,480	,001	4,458	,005	Tamhane T2	REDOVITO	KOMBINIRANO	-,031	,987
PRODUŽENI <th rowspan="3">CJELODNEVNI<th rowspan="3">KOMBINIRAN<th rowspan="3">REDOVITO</th><td>CJELODNEVNI</td><td>,355</td><td>,390</td></th></th>	CJELODNEVNI <th rowspan="3">KOMBINIRAN<th rowspan="3">REDOVITO</th><td>CJELODNEVNI</td><td>,355</td><td>,390</td></th>	KOMBINIRAN <th rowspan="3">REDOVITO</th> <td>CJELODNEVNI</td> <td>,355</td> <td>,390</td>	REDOVITO							CJELODNEVNI	,355	,390
										PRODUŽENI	-,090*	,001
									KOMBINIRAN	REDOVITO	,031	,987
CJELODNEVNI	CJELODNEVNI	,386	,317									
	PRODUŽENI	-,059	,650									
	PRODUŽENI	REDOVITO	-,355						,390			
KOMBINIRANO		-,386	,317									
PRODUŽENI		-,444	,194									
PRODUŽENI	REDOVITO	,090*	,001									
	KOMBINIRANO	,059	,650									
	CJELODNEVNI	,444	,194									

„**“ ako je $p < 0,01$; „***“ ako je $p < 0,05$

ANOVA testom utvrđene su statistički značajne razlike (Tablica 15) u stavovima učitelja o mogućnostima prilagodbe prostora učionica u kojima poučavaju s obzirom na vrstu razrednog odjeljenja u kojemu poučavaju. Učitelji koji poučavaju u cjelodnevnim odjeljenjima izjasnili su se da u njihovim učionicama učenici posjeduju svoje ormariće više od učitelja u redovitim i kombiniranim razrednim

odjeljenjima te produženom boravku. Učitelji koji poučavaju u redovnim odjeljenjima više od učitelja koji poučavaju u kombiniranim odjeljenjima posjeduju u učionici projektore. Učitelji koji poučavaju u produženom boravku iznijeli su stav da njihovi učenici sudjeluju u uređenju učionice više nego učenici učitelja iz redovnih odjeljenja.

11. Postoje razlike u stavovima učitelja o mogućnosti prilagodbe prostora njihove učionice za stvaranje poticajnog razrednog okruženja s obzirom na razred poučavanja u redovnim odjeljenjima.

Tablica 16: Rezultati ANOVA testa skale *Mogućnost prilagodbe prostora učionice u funkciji stvaranja poticajnog razrednog okruženja s obzirom na razred poučavanja učitelja u redovnim odjeljenjima*

		\bar{x}	Test homogenost varijanci		ANOVA test		Test multiple komparacije					
			Levenov Statistik	p	F	p	Razred poučavanja		\bar{x}	p		
							(I)	(J)				
U UČIONICI POSTOJE PROSTORI ZA PROVOĐENJE ORGANIZIRANOG SLOBODNOG VREMENA		PRVI	1,24	,745	,527	3,874	,010	Bonferroni	PRVI	DRUGI	,613*	,007
		DRUGI	TREĆI							,358	,283	
			ČETVRTI							,408	,104	
		TREĆI	,89						PRVI	-,613*	,007	
										TREĆI	-,255	1,000
										ČETVRTI	-,205	1,000
		ČETVRTI	,84						TREĆI	PRVI	-,358	,283
										DRUGI	,255	1,000
										ČETVRTI	,050	1,000
									ČETVRTI	PRVI	-,408	,104
										DRUGI	,205	1,000
										TREĆI	-,050	1,000

„*“ ako je $p < 0,01$; „***“ ako je $p < 0,05$

ANOVA testom utvrđene su statistički značajne razlike (Tablica 17) u stavovima učitelja o mogućnostima prilagodbe prostora učionica u kojima poučavaju s obzirom na razred poučavanja u redovnim odjeljenjima. Učitelji koji poučavaju u

prvim razredima redovnih odjeljenja posjeduju u učionici prostore za provođenje organiziranog slobodnog vremena više od učitelja koji poučavaju u drugim razredima redovnih odjeljenja.

7.3. Zaključak analize rezultata

Analizom zadataka potvrđeno je jedanaest od dvanaest hipoteza kojima se nastojalo utvrditi postoje li razlike u mišljenjima učitelja s obzirom na njihove demografske značajke. Za svaku, od tri navedene skale, utvrđivale su se razlike s obzirom na županije iz kojih učitelji dolaze, njihove godine radnog staža te vrstu razrednog odjeljenja i razred poučavanja učitelja iz redovnih odjeljenja.

Interpretacijom rezultata iz skale *Sposobnosti učitelja za stvaranje poticajnog razrednog ozračja* moguće je zaključiti da učitelji s manje godina radnog staža smatraju da navedene sposobnosti doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja više od učitelja s više godina radnog staža. S obzirom na dobivene rezultate moguće je uočiti utjecaj suvremenog obrazovanja mladih učitelja uz pripremu za održavanje nastave prema odrednicama suvremenog kurikulumu. Podatak koji se ističe u prethodno navedenim spoznajama jest da učitelji s najviše godina radnog staža smatraju više od kolega s manje godina radnog staža da vrednovanje doprinosi stvaranju poticajnog razrednog ozračja što se može objasniti dugogodišnjim iskustvom učitelja. Također, učitelji koji poučavaju u cjelodnevnim razrednim odjeljenjima za navedene sposobnosti, korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije i vrednovanje, smatraju da više doprinose stvaranju razrednog ozračja od kolega iz redovnih i kombiniranih odjeljenja.

Iz analize skale *Učestalost korištenja oblika i metoda rada pri poučavanju* vidljivo je da učitelji iz produženog boravka koriste strategiju međusobnog poučavanja učenika češće od učitelja iz redovnih odjeljenja. Pretpostavka je da je međusobno poučavanje omogućeno upravo iz razloga što u produženom boravku borave učenici od prvog do četvrtog razreda te mogu jedni drugima pomagati pri učenju. Također, učitelji koji poučavaju u produženom boravku češće koriste igru kao način poučavanja od učitelja iz redovnih i kombiniranih odjeljenja. Učitelji iz prvih razreda koriste češće

metodu demonstracije od učitelja iz drugih razreda, što je realno i za očekivati s obzirom na poštivanje didaktičkih načela zornosti, primjenjivosti, sustavnosti.

Analizom skale *Mogućnosti prilagodbe prostora učionice u funkciji stvaranja poticajnog razrednog okruženja* potvrđeno je da učitelji u cjelodnevnim odjeljenjima i produženom boravku imaju veću slobodu i mogućnost prilagodbe prostora učionice za njihove potrebe poučavanja što je potvrđeno i njihovim mišljenjima da učenici njihovih odjeljenja više sudjeluju u uređenju tih učionica nego učenici iz redovnih odjeljenja.

8. ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem ispitivali su se stavovi učitelja o doprinosu elemenata uspješnosti poučavanja pri stvaranju razrednog ozračja. Kao elementi uspješnosti poučavanja, analizirali su se stavovi učitelja o značaju sposobnosti učitelja, učestalosti korištenja oblika i metoda rada pri poučavanju te mogućnosti prilagodbe prostora učionice.

Iz analize stavova ispitanika o sposobnostima koje direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja moguće je zaključiti da učitelji međuljudske odnose unutar razreda smatraju ključnim faktorom. Time ujedno potvrđuju i definiciju razrednog ozračja kao skupa čimbenika i njihovih međuodnosa koji doprinose kvaliteti ozračja i nastave. Učitelji smatraju da sposobnosti za ostvarivanje suvremene nastave, poput samovrednovanja, izvannastavnih aktivnosti i korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije, najmanje doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja. Navedeno otvara prostor za daljnja istraživanja s obzirom da se autori u kontekstu suvremenog pristupa nastavi upravo sve više pozivaju na značaj samovrednovanja i interesno orijentiranih aktivnosti po modelu provedbe izvannastavnih aktivnosti, kao što se značaj pridaje i suvremenoj tehnologiji u nastavi. Mišljenja o sposobnostima učitelja za stvaranje poticajnog razrednog ozračja potvrđuju učestalost korištenja oblika i metoda rada te strategija poučavanja. Učitelji najčešće koriste frontalni i individualni oblik rada, što ukazuje i dalje na tradicionalni pristup poučavanju. Pri iznošenju vlastitih mišljenja o razrednom okruženju i uključenosti učenika u uređenje prostora, učitelji smatraju da bi kvalitetu razrednog okruženja pospješili veći prostor i dostupnost didaktičko-metodičkog materijala. Razmatrajući doprinos učenika uređenju prostora učionice, učitelji su naveli da to najčešće čine učeničkim radovima kojima krase panoe.

S obzirom na prethodne spoznaje koje ukazuju na utjecaj međuljudskih odnosa na kvalitetu razrednog ozračja, kompetentnost učitelja i njegovo redovito usavršavanje ključni su za stvaranje poticajnog ozračja i okruženja za učenje. Prema suvremenim oblicima i metodama rada, te strategijama poučavanja, od njih se očekuje uključivanje učenika u odgojno-obrazovni proces, a samim time i u stvaranje razrednog ozračja i

okruženja prilagođenog njihovim potrebama i interesima. U takvom razrednom ozračju učenici će djelovati samostalno s ciljem vlastitog razvoja i cjeloživotnog učenja, što i jest cilj suvremenog poučavanja.

9. PRILOZI

1. Upitnik

Županija						
Spol:	1. ŽENSKO		2. MUŠKO			
Dob:						
Godine radnog staža:						
Ukupan broj razrednih odjeljenja RN u Vašoj školi						
Razred poučavanja:	1	2	3	4		
Poučavate u	1. redovitom odjeljenju 2. kombiniranom odjeljenju 3. cjelodnevnom odgojno-obrazovnom radu 4. produženom boravku					
Brojnost učenika u razrednom odjelu						
I) Izrazite svoje mišljenje u kojoj mjeri navedene sposobnosti učitelja direktno doprinose stvaranju poticajnog razrednog ozračja za primjenu suvremenih metoda poučavanja i učenja. (0-u potpunosti ne pridonosi, 1-ne pridonosi, 2-niti pridonosi niti ne pridonosi, 3-pridonosi, 4-u potpunosti pridonosi)						
Redni broj	TVRDNJA	U potpunosti ne pridonosi	Ne pridonosi	Niti pridonosi niti ne pridonosi	Pridonosi	U potpunosti pridonosi
1.	Planiranje nastave s jasno definiranim ishodima učenja	0	1	2	3	4
2.	Vješto upravljanje razredom	0	1	2	3	4
3.	Održavanje discipline	0	1	2	3	4
4.	Provođenje različitih oblika rada	0	1	2	3	4
5.	Korištenje različitih metoda rada	0	1	2	3	4
6.	Provođenje didaktičko-metodičkih aktivnosti	0	1	2	3	4
7.	Kreativno oblikovanje nastavnih aktivnosti	0	1	2	3	4
8.	Korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije	0	1	2	3	4
9.	Individualni pristup učenicima	0	1	2	3	4

10.	Suradnička interakcija s učenicima	0	1	2	3	4
11.	Razumijevanja i prihvaćanja razlika među učenicima	0	1	2	3	4
12.	Osjetljivost na interese učenika	0	1	2	3	4
13.	Poticanje učenika na preuzimanje inicijative i odgovornosti za vlastito učenje	0	1	2	3	4
14.	Poticanje kreativnosti i stvaralaštva	0	1	2	3	4
15.	Kreativno oblikovanje organiziranog slobodnog vremena učenika	0	1	2	3	4
16.	Provođenje odabranih izvannastavnih aktivnosti	0	1	2	3	4
17.	Vrednovanje	0	1	2	3	4
18.	Samovrednovanje	0	1	2	3	4

II) Koliko učestalo u odgojno-obrazovnoj praksi s učenicima koje trenutno poučavate koristite navedene oblike, metode, strategije poučavanja?
(0-nikad, 1-rijetko, 2-ponekad, 3-često, 4-uvijek)

Redni broj	TVRDNJA	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
1.	Frontalni rad	0	1	2	3	4
2.	Grupni rad	0	1	2	3	4
3.	Rad u paru	0	1	2	3	4
4.	Individualni rad	0	1	2	3	4
5.	Strategije suradničkog učenja	0	1	2	3	4
6.	Međusobno poučavanje učenika	0	1	2	3	4
7.	Igranje uloga	0	1	2	3	4
8.	Praktične zadatke	0	1	2	3	4
9.	Istraživačke zadatke (problemske)	0	1	2	3	4
10.	Projektne zadatke	0	1	2	3	4
11.	Tehnike kreativnog mišljenja	0	1	2	3	4
12.	Demonstraciju	0	1	2	3	4
13.	Diskusiju	0	1	2	3	4
14.	Debatu	0	1	2	3	4
15.	Prezentiranje vlastitih uradaka	0	1	2	3	4
16.	Igru	0	1	2	3	4
17.	Samovrednovanje učenika	0	1	2	3	4

III) Izrazite mišljenje o mogućnostima prilagodbe prostora Vaše učionice u funkciji stvaranja poticajnog razrednog okruženja.
(0-NE, 1-PONEKAD, 2-DA)

Redni broj	TVRDNJA	NE	PONEKAD	DA
1.	Veličina prostora u razredu omogućuje individualno učenje	0	1	2
2.	Veličina prostora u razredu omogućuje grupno učenje	0	1	2
3.	Razredne klupe mogu se kombinirati za stvaranje grupa	0	1	2
4.	Stolice omogućuju pokretljivost učenika po razredu	0	1	2

5.	Raspored namještaja potiče interakciju između učenika	0	1	2
6.	U učionici postoje prostori za samostalno istraživanje učenika tijekom nastave	0	1	2
7.	U učionici postoje prostori za provođenje organiziranog slobodnog vremena	0	1	2
8.	Učionica ima prostor za izložbu učeničkih radova (pr. panoi, ploče, police,...)	0	1	2
9.	U učionici se nalazi oglasna ploča s potrebnim informacijama	0	1	2
10.	Učenici u učionici posjeduju svoje ormariće	0	1	2
11.	Ploča svojom veličinom i pozicijom koristi učitelju, ali i učenicima u usvajanju novih sadržaja.	0	1	2
12.	U učionici se nalazi pametna ploča	0	1	2
13.	U učionici se nalazi računalo ili tableti	0	1	2
14.	U učionici je projektor	0	1	2
15.	Veličina i brojnost prozora u razredu omogućuju cirkuliranje svježeg zraka	0	1	2
16.	Svjetlost u razredu jednako osvjetljuje cijeli prostor	0	1	2
17.	Svjetlost u razredu moguće je prilagoditi potrebama učenja (pr. pri korištenju projektoru)	0	1	2
18.	Temperatura u razredu omogućava koncentraciju za aktivno učenje i poučavanje	0	1	2
19.	Prilagođava se i koristi prostor za učenje i izvan učionice	0	1	2
20.	Broj učenika u razredu omogućava aktivno učenje	0	1	2
21.	Učenici sudjeluju u uređenju učionice	0	1	2
22.	Na koji način učenici sudjeluju u kreiranju izgleda učionice?			
23.	Navedite što smatrate da bi pridonijelo stvaranju kvalitetnijeg razrednog okruženja za poučavanje.			

10. LITERATURA

1. Anđić, D., Pejić Papak, P. i Vidulin-Orbanić, S. (2010). Stavovi studenata i učitelja o razrednom ozračju kao prediktoru kvalitete nastave u osnovnoj školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 67-81.
2. Azizan, M. T., Mellon, N., Ramli, R. M. i Yusup, S. (2017). Improving teamwork skills and enhancing deep learning via development of board game using cooperative learning method in Reaction Engineering course. *Education for Chemical Engineers*, 22, 1-13.
3. Baranović, B., Domović, V. i Štibrić, M. (2007). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 44(174(4)), 485-504.
4. Barret, P., Davies, F., Zhang, Y. i Barret, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89, 118-133.
5. Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6-7, 189-210.
6. Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(1), 93-100.
7. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2006). Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 13(1), 123-136.
8. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Petrović, A. (2014). Teaching and lesson design from primary and secondary teachers' perspective. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 77-89.
9. Bürgener, L. i Bart, M. (2018). Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday practice. *Journal of Cleaner Production*, 174, 821-826.

10. Caro, D. H., Lenkeit, J. i Kyriakides, L. (2016). Teaching strategies and differential effectiveness across learning contexts: Evidence from PISA 2012. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 30-41.
11. Cheng, M. H. M. i Wan, Z. H. (2017). Exploring the effects of classroom learning environment on critical thinking skills and disposition: A study of Hong Kong 12th graders in Liberal Studies. *Thinking skills and creativity*, 24, 152-163.
12. Church, M. A., Elliot, A. J. i Gable, S. L. (2001.) Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of educational psychology*, 93(1), 43-54.
13. Day, S. L., Connor, C. M. i McClelland, M. M. (2015). Children's behavioral regulation and literacy: The impact of the first grade classroom environment. *JSch Psychol*, 53(5), 409-428.
14. Diković, M. (2012). Ključne kompetencije učitelja u odgoju i obrazovanju za građanstvo. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(29), 326-340.
15. Đuranović, M., Klasnić, I. i Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(29), 34-44.
16. EU VET program (2006). *Priručnik za nastavnike*. Tuzla: EU VET program.
17. Habulin, L. (2016). *Razredno-nastavno ozračje i komunikacija*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet u Rijeci.
18. Hercigonja, Z. (2017). *Odabrane teme iz didaktike*. Varaždin: Vlastita naklada autora.
19. Hrvatić, N. i Piršl, E. (2005). Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 251-265.

20. Ivanek, P., Mikić, B. i Karabašić, J. (2012). Razredna klima kao faktor sukoba u komunikaciji između učenika i nastavnika. *Sportske nauke i zdravlje*, 2(1), 65-74.
21. Ivošević, A. (2013). *Kreativne tehnike u razrednoj nastavi*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku
22. Jagić, S. i Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta ladertina*, 3, 29-43.
23. Jargović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Celestina Freineta. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 56 (1-2), 65-77.
24. Jensen, E. (2003). *Super-nastava*. Zagreb: EDUCA.
25. Juričić, M. (2006). Učenikovo opterećenje nastavom i razredno-nastavno ozračje. *Odgojne znanosti*, 8(2), 329-346.
26. Jukić, R. (2010). Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagoška istraživanja*, 7(2), 291-303.
27. Juranko, G. (2016). *Školski projekti: primjeri aktivnog učenja i poučavanja*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
28. Jurčić, M. (2010). Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika. *Pedagoška istraživanja*, 7(2), 205-215.
29. Jurčić, M. i Klasnić, I. (2015). Pravednost učitelja kao čimbenik uspješnosti nastave. *Školski vijesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64(1), 25-44.
30. Kadum-Bošnjak, S. (2012). Suradničko učenje. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 19(1), 181-199.

31. Kantorová, J. (2009). The school climate – theoretical principles and research from the perspective of students, teachers and parents. *Odgojne znanosti*, 11(1(17)), 183-189.
32. Koch, L. (2008). Nichtquantifizierbare lehrereigenschaften. *Odgojne znanosti*, 10(1(15)), 23-38.
33. Koludrović, M., Ratković, A. i Bajan, N. (2016). Odnos razredno-nastavnog ozračja, samoučinkovitosti, emocionalne kompetentnosti i školskog postignuća učenika petih i osmih razreda osnovne škole. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6-7, 247-284.
34. Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 23(2), 283-302.
35. Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 147-162.
36. Kweon, B.-S., Ellis, C. D., Lee, J. i Jacobs, K. (2017). The link between school environments and student academic performance. *Urban Forestry & Urban Greening*, 23, 35-43.
37. Lai, H. R., Chou, W. L., Miao, N. F., Wu, Y. P., Lee, P. H. i Jwo, J. C. (2015). A comparison of actual and preferred classroom environments as perceived by middle school students. *School health*, 85(6), 388-397.
38. Letina, A. (2013). Kompetencije učitelja primarnoga obrazovanja za djelotvornu organizaciju i izvođenje nastave prirode i društva. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59(29), 341-356.
39. Letina, A. (2016). Strategije aktivnog učenja u nastavi prirode i društva. *Školski vijesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 65(1), 1-31.

40. Lončarić, D. i Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. *Odgojne znanosti*, 11(2), 479 – 497
41. Ljubetić, M. i Kostović-Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne) kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1(15)), 209-230.
42. Macarena Navarro, P. i Gallardo-Saborido, E. J. (2015). Teaching to Training Teachers through Cooperative Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 401-406.
43. MacSuga-Gage, A. S., Simonsen, B. i Briere, D. E. (2012). Effective teaching practices that promote a positive classroom environment. *Beyond Behavior*, 22(1), 14-22.
44. Madalinska-Michalak, J. (2015). Razvoj emocionalne kompetencije učitelja. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(2), 71-97.
45. Maksimović, A. i Stančić, M. (2012). Nastavne metode iz perspektive nastavnika. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 7(14), 69-82.
46. Marx, R. W., Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S. i Soloway, E. (1997). Enacting project-based science: Challenges for practice and policy. *Elementary School Journal*, 97, 341-358.
47. Marzano, R. J., Pickering, D. J. i Pollock, J. E. (2006). *Nastavne strategije: kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Zagreb: Educa.
48. Matijević, M. (1994). *Humor u nastavi*. Zagreb: Una-Mtv.
49. Mattes, W. (2007). *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Zagreb: Naklada Ljevak
50. Maureen, A. C., Sutherland, K. S., Snyder, A., Al-Hendawi, M. i Vo, A. (2009). Creating a positive classroom atmosphere: Teachers' use of effective praise and feedback. *Beyond behavior*, 18(2), 18-26.

51. Maxwell, L. E. i Chmielewski, E. J. (2008). Environmental personalization and elementary school children's self-esteem. *Journal of Environmental Psychology*, 28(2), 143-153.
52. Melcon, P. B. i sur. (2017). Dimension Analysis and Architectural Model of BAPNE Classroom for Pre-school and Primary Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 1284-1290.
53. Meyer, H. (2005). *Što je dobra nastava?* Zagreb: ERUDITA.
54. Mihaliček, S. (2010). Zadovoljstvo i sreća učitelja. *Napredak: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 152(3-4), 389-402.
55. Mississippi State Dept. of Education (1982). *Color Your Classroom: Unique Ideas: A Guide to Innovative Teaching*. Jackson: Mississippi State Dept. of Education.
56. Pawlowska, D. K., Westerman, J. W., Bergman, S. M. i Huelsman, T. J. (2014). Student personality, classroom environment, and student outcomes: a person environment fit analysis. *Learning and individual differences*, 36, 180-193.
57. Peko, A. i Varga, R. (2014). Aktivno učenje u razredu. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 59-73.
58. Petrović, Đ. (2010). Poticanje kreativnosti u kombiniranom razrednom odjelu. *Život i škola, časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(24), 267-281.
59. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. *Pedagoškijska istraživanja*, 6(1-2), 123-136.
60. Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
61. Poondej, C. i Lerdpornkulrat, T. (2016). Relationship between motivational goal orientations, perceptions of general education classroom learning environment, and deep approaches to learnig. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 37(2), 100-103.

62. Prange, K. (2005). Kompetencije između profesionalizacije i evaluacije. *Pedagoški istraživanja*, 2(1), 49-57.
63. Prescott, J. (2005). 10 Ways to Decorate Your Classroom. *Instructor*, 115(1), 29-31.
64. Prgomet, A. (2016). Učiteljska izobrazba usmjerena na stjecanje profesionalnih kompetencija: sadržajni paradigmatički zaokret ili novo terminološko ruho konstitutivnim sastavnicama učiteljske izobrazbe. *Život i škola, časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(3), 55-63.
65. Pužić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2012). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(3), 335-358.
66. Ramli, N. H., Ahmad, S. i Masri, M. H. (2013). Improving the Classroom Physical Environment: Classroom Users' Perception. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 101, 221-229.
67. Relja, J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 52(15-16), 87-96.
68. Rijavec, M., Miljević-Ridički, R., Vizek-Vidović, V. (2006). Professional beliefs and perceived competences of pre-service teachers and beginning teachers. *Odgojne znanosti*, 8(1(11)), 159-170.
69. Roskos, K. i Neuman, S. B. (2011). The Classroom Environment: First, Last and Always. *The Reading Teacher*, 65(2), 110-114.
70. Ruijs, N. (2017). The Effects of Montessori Education: Evidence from Admission Lotteries. *Economics of Education Review*, 61, 19-34.
71. Shahmohammadi, N. (2015). Competent teacher characters from students points of view. *Procedia – social and behavioral sciences*, 205(9), 242-246.
72. Shan, S., Li, C., Shi, J., Wang, L. i Cai, H. (2014). Impact of Effective Communication, Achievement Sharing and Positive Classroom Environments

- on Learning Performance. *Systems Research and Behavioral Science*, 31, 471-482.
73. Slavić, A. i Matić, D. (2016) Strategija mentorskog rada. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65, 249-259.
 74. Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning in elementary schools. *International journal of primary, elementary and early years education*, 43(1), 5-14.
 75. Strugar, V. (2014). Educational standards and competences: New didactical areas? *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 60(31), 45-56.
 76. Terhart, E. (2005). Standardi za obrazovanje nastavnika. *Pedagoška istraživanja*, 2(1), 69-83.
 77. Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagoška istraživanja*, 4(2), 293-298.
 78. Tot, D. (2010). Učeničke kompetencije i suvremena nastava. *Odgojne znanosti*, 12(1), 65-78.
 79. Tot, D. i Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnog stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagoška istraživanja*, 5(1), 60-71.
 80. Tulbure, C. (2011). Do different learning styles require differentiated teaching strategies? *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 11, 15-159.
 81. Vican, D. i Karamatić Brčić, M. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika – s osvrtom na grvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 59, 30, 48-65.
 82. Vlada Republike Hrvatske, Nacionalni odbor za obrazovanje o ljudskim pravima (1999). *Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava: Strategija odgojno-obrazovnog djeovanja*. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Nacionalni odbor za obrazovanje o ljudskim pravima.

83. Vlahek, I. (2016). Razredno-nastavno ozračje i radno iskustvo učitelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(2), 119-130.
84. Walters, B., Potetz, J. i Fedesco, H. N. (2017). Simulations in the Classroom: An Innovative Active Learning Experience. *Clinical Simulation in Nursing*, 13(12), 609-615.